Der Begriff des Lebens als pädagogischer Zielbegriff.

Inauguraldissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät (I. Sektion) der Ludwigs-Maximilians-Universität zu München,

vorgelegt von

Willibald Ruß
in Cham (Opf.)

Referent: Geheimer Reg.-Rat Dr. A. Fischer.

*

Der Begriff des Lebens als pädagogischer Zielbegriff.

Inauguraldissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät (I. Sektion) der Ludwigs-Maximilians-Universität zu München,

vorgelegt von

Willibald Ruß
in Cham (Opf.)

Referent: Geheimer Reg.-Rat Dr. A. Fischer.

*

Druck: Buch- und Kunstdruckerei J. M. Reindl, Bamberg.

Vorwort.

In der neuesten Pädagogik ist der Begriff Leben zu einem Schlagwort geworden. Es besteht das Bemühen, das Ziel, die Grundsätze und Methoden der Erziehung aus dem Wesen des Lebens zu begründen. Der begriffliche Unterschied zwischen Leben und Erziehung wird dabei nicht selten völlig verwischt, zumal der jeweils verwendete Begriff „Leben" bald dem vorwissenschaftlichen Sprachgebrauch, bald einer bestimmten Wissenschaft, so der Biologie, entnommen ist oder sich mit dem übertragenen Begriff der Geistesgeschichte und ihrer Spezialgebiete deckt.

Weil die modernen Bestrebungen einer Pädagogik des Lebens neben bedeutsamen Erkenntnissen viele Fragwürdigkeiten und Unklarheiten enthalten, weil sie häufig im Sinne mehr einer revolutionären Kritik als einer besonderen Reform verwendet werden, erscheint es wünschenswert, eine grundsätzliche Diskussion ihrer allgemeinen Formulierungen und Systeme, beziehungsweise der Schriften ihrer Hauptvertreter zu versuchen. Hierbei werden wir eine Sondierung der Lebensbegriffe vornehmen, wobei wir uns bewußt sind, daß zwischen den einzelnen Gruppen noch vielfache Berührungspunkte vorhanden sind. Die zweite Aufgabe wird darin bestehen, eine Untersuchung der möglichen und richtigen Beziehungen zwischen Erziehung und Leben anzustellen.

Bei der Durchführung werden wir uns einer kombinierten Methode bedienen, der historischen und grundsätzlichen. Wir wollen uns nicht der Gefahr aussetzen, die systematische Tragweite der Frage zu unterschätzen, in ihr in gewissem Sinne nur ein Modeproblem zu sehen, das mit den, auch in der Geschichte des Geistes, der Wissenschaft und Erziehung bekannten Phänomenen des Modewechsels wieder von selbst verschwinden wird. Deshalb werden wir bei den einzelnen Lebensbegriffen und den daraus abgeleiteten pädagogischen Bestrebungen auch auf die historischen Beziehungen hinweisen, wie die Reformversuche aus den großen kulturellen Zusammenhängen zu erklären versuchen. Damit wird uns auch die grundsätzliche Erfassung und Stellungnahme erleichtert werden. Diese historisch-systematische Betrachtungsweise läßt uns hoffen, den dauernd berechtigten Kern des ganzen Problems aus den Wandlungen der Systeme und Versuche herauszuheben.

An dieser Stelle möchte ich meinem verehrten Lehrer, Herrn Geheimrat Aloys Fischer, für die Förderung der Arbeit meinen herzlichen Dank aussprechen.

W. Ruß.

Inhaltsverzeichnis.

Einführung.

Wenn wir von Leben sprechen, so denken wir zunächst im Gegensatz zur toten Natur an lebendige Organismen, an die Gesamtheit der sich in ihnen abspielenden Prozesse. Wir treten hierbei nicht in den Streit ein, ob das Prinzip des Lebens schon mit den physikalisch-chemischen Vorgängen oder erst mit dem Dazukommen des Seelischen gegeben ist. Festgestellt sei, daß wir an der Gegebenheit des Seelischen und zwar als eines bestimmenden Faktors im Lebensgeschehen festhalten. Physisches und Psychisches stehen in enger Wechselwirkung zueinander, während dem Seelischen die übergeordnete Rolle, gleichsam die Leitung und Führung im Lebenszusammenhange zuzusprechen ist.

Die Erforschung der Eigentümlichkeit der Prozesse des lebendigen Organismus obliegt dem Wissenschaftsbereich der Biologie, von der verschiedene Ergebnisse, insbesondere die daraus gefolgerten Forderungen tief in das Gebiet des Pädagogischen eingreifen.

Als Quelle des Lebens im biologischen Sinne ist die Erbmasse mit den für Gattung und Individuum ausschlaggebenden Anlagen anzusehen. In seinem zeitlichen Verlaufe ist dieses Leben durch die Tatsache der Entwicklung gekennzeichnet. Diese stellt eine gesetzmäßige Phasenfolge dar, die von der Geburt an bis zur vollen Entfaltung in einer aufsteigenden Linie verläuft, um vom erreichten Höhepunkt aus zu fallen und dem Tode als dem Zerfall des Organismus entgegenzuschreiten. In jedem Lebewesen tritt besonders stark die Tendenz zur Erhaltung des eigenen Lebens, wie des Lebens der Gattung zutage. Der Tod vernichtet zwar das einzelne Individuum, der Fortpflanzungstrieb sorgt aber für die Erhaltung der Gattung, verleiht ihr in gewissem Sinne Ewigkeitsdauer. Selbsterhaltung hat Anpassung an die Umgebung zur Voraussetzung, ein Vorgang, der in der Hauptsache durch die von außen kommenden Reize und die entsprechenden Reaktionen von seiten des Individuums geregelt wird. Er hat je nach den Umweltsverhältnissen Steigerung oder Minderung der Leistungsfähigkeit bestimmter Organe oder Organgruppen zur Folge.

Einige von der Biologie her gewonnene Begriffe werden mit entsprechender Veränderung und Vertiefung auch innerhalb der Geisteswissenschaften verwendet. So sprechen wir vom Leben in einem Kulturverbande im Gegensatz zu dem bloß biologisch orientierten Dasein. Wir haben dort vor allem das Erzeugen geistiger Güter im Auge, die trotz des Kommens und Gehens der Individuen und Generationen erhalten bleiben und die Kontinuität innerhalb des Menschengeschlechtes herstellen. Damit erhält das Dasein der Menschen historischen Charakter. Um für solches Leben tauglich zu machen, erstehen für die Erziehung je nach der Entwicklungshöhe der bestehenden Kultur und der Einstellung der verschiedenen Bevölkerungsschichten zu ihr die man-

nigfachsten Aufgaben. Bei niedrig stehenden Kulturen kommen die Erziehungsaufgaben dem kindlichen Trieb- und Interessenleben noch sehr nahe, während sich mit steigender Kulturhöhe der Abstand immer mehr erweitert, das Erziehungswerk sich immer schwieriger gestaltet und länger dauert. Erziehung ist hier Einführung der Jugendlichen in die Kultur der Väter und kann auch, jetzt in höherem Sinne, als Anpassungsvorgang bezeichnet werden.

Von dieser Perspektive aus lassen sich hauptsächlich zwei für die Pädagogik bedeutsame Lebensbegriffe ableiten. In dem einen Fall faßt man mehr die materielle Seite des Daseins und weist der Erziehung vor allem die Aufgabe zu, die Jugend innerhalb der Wirtschaft des Volkes zu brauchbaren Gliedern zu bilden, sie in den Stand zu setzen, das individuelle, wie das soziale Wohl begründen zu können. Wir fassen diese Bestrebungen im materiellen Lebensbegriff zusammen. In scharfem Gegensatz dazu stehen die Forderungen nach Eingliederung in ein überindividuelles, zeitüberlegenes Reich des Geisteslebens, das sich über der Vergänglichkeit irdischer Güter und der Sinnlichkeit niederen Seelenlebens zu den Höhen reiner Geistigkeit erhebt. Dieses Leben sieht seinen Zentralpunkt in der Gottheit, deren Wesen in die Menschen hineinreicht, um in diesen je nach persönlichem Bemühen zu walten.

Das Verlegen des Schwergewichtes auf die vorhandenen Kulturgüter, das Stehenbleiben auf einer gewissen Höhe, das bloße Sammeln und Registrieren toten Wissens, wie die einseitige intellektuelle Betätigung, die Ausbildung des Spezialistentums, verbunden mit dem Anhäufen immer neuer Lehrstoffe, hat eine Gegenbewegung hervorgerufen, die dem Leben zu seinem Rechte verhelfen will. Damit werden neue Wesensheiten des Lebens in den pädagogischen Gesichtskreis gerückt.

Gegenüber dem Aufgehen des Menschen in den komplizierten, gekünstelten und veräußerlichenden Kulturforderungen bahnt sich eine Strömung, die zu einfachen Lebensverhältnissen, zu einem wenig differenzierten Gesamtdasein zurückkehren will. Darnach sollte jedes verwickelte Kulturstreben möglichst eingedämmt werden, um die verlorene Reinheit, Unmittelbarkeit und Ganzheit des Menschen, wie die Gesamtschau des Wirklichen wieder zu gewinnen. Die Unverdorbenheit der Seele glaubt man als ursprünglichen Schatz in der Natur zu finden. Aufgabe wäre demnach einerseits die Bewahrung vor Zersplitterung und Verderbnis durch die „Kultur", anderseits die Orientierung nach Zielen und Wegen, die von der Natur vorgeschrieben werden, und die Förderung von Lebensverhältnissen, die solcher Einstellung gemäß sind. Diese Anschauungen seien im Rahmen des naturalistischen Lebensbegriffes gezeichnet.

Tritt in dieser Bewegung eine Tendenz der Zurückwendung zu primitiveren Zuständen und die Erhaltung der Unberührtheit natürlicher Anlagen und Kräfte des Menschen zutage, so bildet sich aus ähnlicher Oppositionsstellung und mit verwandten Zügen noch eine andere Strömung heraus, die aber das Leben als einen sich immer mehr erhöhenden kosmischen Prozeß der Fortentwicklung und Aufwärtsbewegung ansieht. Das einzelne Individuum soll mit diesem Walten eng verbunden sein, sich harmonisch in diese Bewegung einfügen, oder aktivistisch gewendet, sich bemühen, an der Aufdeckung und Hervorbringung von Lebenswerten Anteil zu neh-

men, um damit erst im besten Sinne Leben zu verwirklichen. Diese als **emphatische Lebensbewegung** bezeichnete Strömung will die in jedem Menschen ruhenden Lebenskräfte erschließen und wendet sich dabei besonders an das Irrationale als der unversiegbaren Quelle, aus der allein schöpferisches Tun erwachsen kann. Diese tiefer liegenden seelischen Gründe sollen vor allem durch das **Erlebnis** in Schwingung gebracht werden. Deshalb gewinnt dieser seelische Zustand eine bedeutsame Stellung im Rahmen dieser Bestrebungen, wo er insbesondere als Ausgangspunkt irgendwelcher Werkschöpfung auftritt.

A. Der biologische Lebensbegriff.

1. Die pädagogische Fragestellung.

Jeder lebende Organismus ist in seinem Wesen durch die Erbmasse bestimmt. In ihr haben wir die Anlage des Physischen und Psychischen jedes Individuums zu suchen, in ihr liegt auch die Möglichkeit begründet, sie durch Fortpflanzung zu vererben und in kommenden Geschlechtern fortdauern zu lassen.

Vom pädagogischen Standpunkt aus ist es eine brennende Frage, welche Bedeutung die Anlagen vor allem für die geistigen Leistungen des Menschen haben. Damit werden der Wirksamkeit der Erziehung bestimmte Grenzen gewiesen. Der Geltungsbereich der Anlagen wird gesteigert, wenn wir nicht nur die einzelnen Individuen, sondern auch das Ganze der Gesellschaft in Betracht ziehen, das je nach der Fortpflanzung wertvoller oder minderwertiger Erbmasse vorteilhaft bereichert oder nachteilig belastet wird. Von Wichtigkeit ist weiter, ob die Erbanlage eine unveränderliche Größe darstellt oder ob sie durch geeignete Maßnahmen veredelt und bereichert werden kann. Stellen wir die Erziehungsbestrebungen in den Dienst der Entwicklung der Anlagen, so haben wir uns darauf zu besinnen, ob die uneingeschränkte Förderung derselben auch Ziel der Erziehung sein darf und ob das vom biologischen Standpunkt aus nahe gelegte Prinzip der Anpassung als letzter Richtpunkt anzusehen ist.

2. Historischer Rückblick über die Beurteilung der Anlage im System der Erziehung.

Die Anschauungen der Pädagogen der neueren Jahrhunderte über die Bedeutung der Anlage[1]) und Erziehung kündigt uns die Tragweite des Lebensproblems im biologischen Sinne an. Wird der Geltungsbereich der Erbanlage in verschiedenen Epochen teilweise verdunkelt, so tritt er doch immer als eine gegebene Tatsache auf, während er in der ins Gegenteil umschlagenden Überschätzung als allein maßgebender Faktor für die sich im Individuum herausbildenden psychischen Eigenschaften angesehen wird.

---

[1]) Gegenüber den verschiedenen Deutungen des Begriffes (der psychischen Anlage sei hier zur Klärung schon die Präzisierung durch einen modernen Psychologen (W. Peters) gegeben, der unter Anlagen „die in der Psyche oder im psychophysischen Organismus gegebenen Teilbedingungen psychischer Eigenschaften" versteht, „zu denen andere Teilbedingungen (z. B. im Milieu gelegene, ferner die einen psychischen Vorgang auslösenden „Reize") hinzutreten müssen, damit eine psychische Eigenschaft in die Erscheinung trete." Damit ist auch schon die Abwägung von Erziehung und Anlage angedeutet.

Das 18. Jahrhundert mit seinem Vernunftoptimismus und damit zusammenhängend mit seinem Glauben an die Allmacht der Erziehung, die nur die Aufgabe habe, den Menschen vernünftig zu machen, räumt der Anlage nur eine unwesentliche Stellung ein, wenngleich sie anerkannt bleibt.

J. Locke[2]) glaubt, daß man das Kind wie „weißes Papier oder Wachs“ „nach Gefallen formen und bilden“ könne. Wohl nimmt er individuelle Verschiedenheiten an, doch sind sie ihm nicht das Entscheidende: „ich darf wohl sagen, daß von den Menschen, denen wir begegnen, neun unter zehn das, was sie sind, gut oder böse, brauchbar oder unnütz, durch ihre Erziehung sind. Das ist es eben, was die große Verschiedenheit unter den Menschen hervorbringt.“

Helvetius ist der Ansicht, daß alle Menschen gleiche „Verstandesanlage“ hätten. Die geringe Anzahl der Talente unter den Menschen sei auf die vernachlässigte Erziehung zurückzuführen. Durch die Erziehung seien wir das geworden, was wir sind; ihr sei nichts unmöglich, sie lehre auch die Bären tanzen[3]).

Rousseau setzt voraus, daß alle Menschen gut veranlagt sind; wenn sie entarten, so sei das an der Gesellschaft und der Erziehung gelegen, die aus dem Kinde aber auch alles das machen könne, was er in seinem Emil vorgezeichnet habe. Dabei verschließt er sich aber nicht der Verschiedenheit der Anlagen und erklärt daraus zum Teil die Ungleichheit der Verteilung der Besitztümer[4]). Er führt mit Recht die sozialen Unterschiede vor allem auf die Verschiedenheit der Begabung zurück, nicht umgekehrt, wie es heute vielfach geschieht[5]).

Den Geist des Aufklärungszeitalters spiegelt Kants Ansicht über die Erziehung: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“

Im Gegensatz zur Aufklärung steht die Meinung Friedrichs d. Großen, die an Schopenhauer erinnert. „Die Menschen haben von Geburt an einen unvertilgbaren Charakter; die Erziehung kann Kenntnisse verschaffen, dem Schüler Scham über seine Fehler einflößen, aber die Erziehung wird niemals die Natur der Dinge ändern. Die Grundlage bleibt und jedes Individuum trägt die Ursachen seiner Handlung in sich.“

Pestalozzi sieht in dem Mangel an Erziehung und Fürsorge den Grund für die Verkümmerung der geistigen Fähigkeiten. Eine seiner bewegenden Ideen ist die Hebung des Milieus als eine der Grundlagen des Aufstiegs zu höherem Menschentum.

Mit den Klassikern Herder, Goethe, Schiller beginnt eine Wendung. Es bricht sich der Gedanke vom Genie die Bahn, die Schätzung der Begabung als der grundlegenden Voraussetzung künstlerischer Produktion. Goethe, der sich selbst eifrig mit der organischen Natur beschäftigte, tritt auch vom biologischen Stand-

---

[2]) J. Locke: Gedanken über Erziehung.

[3]) „Tous sont donc nés avec l'esprit juste“. (De l'Homme II, 15.) „. . . l'inégale perfection de leurs sens n'a nulle influence sur leurs esprits“. (II 15.) „Il est peu de grands talents parmi les gens du monde et c'est l'effet de leur éducation, celle de leur enfance est trop négligée“. (X, 1.) „L'éducation nous fait ce que nous sommes“. (X, 1.)

[4]) Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes.

[5]) Vgl. S. Kawerau: Soziologische Pädagogik.

punkt an das Problem heran. Er empfindet die Anlage als Grenze menschlicher Entwicklungsfähigkeit, wie er sie anderseits als kostbares Gut schätzt.

„Wir können die Kinder nach unserem Sinn nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben.“
(Hermann u. Dorothea.)

„Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen
Nach dem Gesetz, wonach du angetreten.
So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.“

Schleiermacher betont die Unmöglichkeit, das Wesen des Menschen zu ändern. Man könne die Entwicklung des Geistes wohl unterdrücken und gewaltsam verstümmeln, aber den Menschen nicht nach Gutdünken bilden. „Aus dem Innersten seiner Organisation aber muß alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll[6].“

Am extremsten zeichnet Schopenhauer die Macht der Anlagen. „Alle Eigenschaften, alle echten Verdienste, die moralischen wie die intellektuellen, sind angeboren[7].“ Besonders hält er den Charakter für unwandelbar: „Die Identität der Person beruht auf dem unveränderlichen Charakter; er ist derselbe im Kinde, wie im Greise; die Zeit kann ihm nichts anhaben[8].“ Zugleich berührt der Philosoph das Problem der Vererbung: „Nicht nur die Eigentümlichkeiten der Gattung, sondern auch die der Individuen pflanzen sich fort, und zwar sowohl die leiblichen, als auch die geistigen. Der Wille (Charakter) ist vom Vater, der Intellekt von der Mutter erblich, die Korporisation von beiden[9].“ Ganz an moderne biologische Ergebnisse erinnernd, hält es Schopenhauer als notwendige Voraussetzung für jeden hochbegabten Menschen, daß beide Eltern mit hohen geistigen Gaben ausgestattet sind. Damit betreten wir den Boden, der uns von den zufälligen und ungenauen Beobachtungen und den philosophischen Spekulationen zu den systematischen Bemühungen der Biologie führt, deren Entwicklung wir im dritten Abschnitt kurz erläutern werden.

Als einer der ersten Pädagogen, die sich auf die Ergebnisse dieser Wissenschaft stützen, kann H. Spencer angesehen werden, der selbst Biologe und Zeitgenosse Darwins war. Er spricht in seiner sittlichen Erziehung von den Fehlern der Kinder, die sie „durchschnittlich“ von ihren Eltern erben würden, wie auch davon, daß „durch die von den entfernteren Verwandten überkommenen

---

[6]) Schleiermacher: Über die Bildung zur Religion.
[7]) Schopenhauer: Die beiden Grundprobleme der Ethik.
[8]) Schopenhauer: Die Welt als Wille und Vorstellung. Doch läßt Sch. die Möglichkeit offen, daß der Charakter in gewissem Maße beeinflußbar ist: „Obwohl der Charakter unveränderlich ist, wäre es doch falsch zu glauben, es sei vergebliche Mühe, an einer Verbesserung seines Charakters zu arbeiten oder der Gewalt böser Neigungen zu widerstreben.“
[9]) Schopenhauer: Die Welt als Wille und Vorstellung

Züge die Ergebnisse sehr mannigfaltig werden[10]).“ Die Erziehung habe mit diesen Tatsachen zu rechnen und dürfe sich nicht über sie hinwegsetzen.

J. M. Guyau[11]) kennt wohl die Ergebnisse der Biologie seiner Zeit und sucht sie auch in der Erziehung fruchtbar zu verwerten. Darüber hegt er aber einen starken Glauben an die Macht der Erziehung, nicht zuletzt zur moralischen Hebung des Individuums und der Rasse. Durch jahrhundertelange Erziehung sei die Erbanlage der Rasse geändert worden[12]), ihr Niederschlag komme im sozialen Milieu zum Ausdruck. „Das sittliche Niveau der Rasse ist mithin ein Produkt aus „Erziehung und Vererbung“. Als das bedeutsamste Mittel der Erziehung erscheint ihm die (natürliche und hypnotische) Suggestion, „die künstliche Instinkte schafft, die den angeborenen Instinkten die Waage halten, ja, sie sogar zum Erlöschen bringen können“; sie „stellt eine neue, der Vererbung ähnliche Macht dar.“ Die Suggestion ist ihm die Kunst, den Charakter durch Überredung ändern zu können, sie soll im Verein mit wiederholten Einwirkungen Gewohnheiten schaffen, durch die schlechte erbliche Triebe verdrängt und ausgerottet, dagegen gute gestärkt werden. Durch die vielen Handlungen während des Lebens, die für die Nachkommen zu erblichen Gewohnheiten werden, könne jeder Mensch seine Nachkommen versittlichen oder entsittlichen, wie er selbst durch seine Vorfahren in dieser oder jener Weise beinflußt wurde. Die Erziehung habe die Aufgabe, eine möglichst große Zahl von gesunden Individuen mit hohen physischen und moralischen Eigenschaften auszubilden, die zum Fortschritt der Rasse und der Menschheit beitragen.

So wenig die Wirkungsmöglichkeit der natürlichen Suggestion durch die Umwelt und die natürlichen und beauftragten Erzieher auf ein gleichgerichtetes Triebleben bezweifelt wird, so wenig möchte man sich der Illusion hingeben, daß sie eine Änderung der Instinkte herbeiführen könne. Hinter den Vorschlägen Guyaus hinsichtlich hypnotischer Einwirkung müßte ein gesichertes Tatsachenmaterial stehen, um überhaupt versuchsweise an solche erziehliche Beeinflussung denken zu können.

Wir können über die Bedeutung der Anlage gegenüber der Umwelt zusammenfassend sagen, daß weder der eine, noch der andere Faktor allein ausschlaggebend ist. „Die Keimzellen mit den ihnen innewohnenden Möglichkeiten würden für immer Keimzellen bleiben, wären nicht die Umweltreize. Die Verwirklichung der im Keimplasma gelegenen Möglichkeiten ist abhängig von den Reaktionen des Keimes auf die Umweltsreize[13]).“

3. Historischer Rückblick über die Erforschung der Erbmasse[14]).

Der Botaniker Linné war noch der Anschauung, daß „die verschiedenen Arten der Lebewesen in sich einheitlich und unveränderlich seien“, während die Unterschiede nur Zufallserscheinun-

---

[10]) H. Spencer: Die Erziehung . . .

[11]) J. M. Guyau: Erziehung und Vererbung.

[12]) Vgl. damit die Ausführungen über die Vererbung erworbener Eigenschaften S. 17!

[13]) Vgl. Conklin in W. Peters: Die Vererbung geistiger Eigenschaften . . . .

[14]) Vgl. F. Lenz: Siehe Literaturnachweis!

gen wären. Diese Lehre erlitt Erschütterungen, die von Buffon eingeleitet wurden. Er nimmt an, daß durch äußere Einflüsse Unterschiede entstehen, die auch ererbt würden. Diesen Gedanken weiter verfolgend, geht Lamarck soweit, eine „unbegrenzte Wandelbarkeit der Arten“ für möglich zu halten, indem durch direkte Anpassung individuelle Eigenschaften erworben und vererbt würden. Das Problem der Vererbung von Anpassungen erfährt erst durch Darwin seine Lösung, welche die Ansicht Lamarcks aufhebt und eine andere Grundlage schafft. Nicht durch Außenweltseinflüsse erfolgt die Anpassung und deren Vererbung, sie hat ihren Grund in der Erbmasse, die gelegentlichen Änderungen unterworfen ist. Auffallend ist dabei, daß sich die meisten Änderungen dieser Art durch geringere Anpassung und damit auch durch geringere Erhaltungsmöglichkeit auszeichnen und in diesem Falle mit den damit behafteten Individuen zugrunde gehen. Doch finden sich unter den Erbänderungen auch solche mit größerer Anpassung, die dann erhöhte Erhaltungswahrscheinlichkeit besitzen und eine weite Verbreitung innerhalb der Rasse erfahren. So ist es die Auslese, nämlich „die größere Erhaltungswahrscheinlichkeit der angepaßten Formen“, die imstande ist, eine Anpassung zum Allgemeingut eines Volkes zu erheben.

Über die Struktur der Erbmasse haben die Arbeiten Naegelis, Weismanns, ganz besonders die Forschungen Mendels zu bedeutungsvollen Ergebnissen geführt, die zur Grundlage der heutigen Erblichkeitsforschung wurden und den Aufschwung der Biologie im 20. Jahrhundert zeitigten. Es ist vor allem die Erkenntnis, daß die Erbmasse nicht einheitlich, sondern aus einzelnen Teilchen zusammengesetzt ist, daß sie in ihrem Aufbau einem Mosaikbild gleicht. Sie besteht aus vielen selbständigen Erbanlagen, die sich bei der Fortpflanzung trennen und zu immer neuen Gebilden vereinigen, wobei aber die einzelnen Anlagen ihre Eigenart durch unabsehbare Generationen bewahren. Damit haben die Unterschiede, die sich in den Individualitäten finden, eine wissenschaftliche Erklärung gefunden. Die Forschungsergebnisse über die Entstehung der Anlagenkomplexe und die Erhaltung hochwertiger Anlagen, beziehungsweise die Zurückdrängung der minderwertigen lassen weitere Perspektiven für die Sicherung und Hebung der Kulturhöhe eines Volkes zu.

4. Bedeutung der Erbanlage bei geistig Anormalen — Belastung der Gesellschaft mit minderwertigen Gliedern.

Als vordringliche Aufgabe ergibt sich, die Bedeutung der Erbmasse, die wir als Kern des Lebens bezeichnet haben, an exakten Forschungsergebnissen darzulegen, woraus sich zugleich eine Abgrenzung der Wirkungsmöglichkeit der Erziehung ergeben wird. Als Beispiele greifen wir wegen der größeren Bedeutung solche Fälle heraus, in denen besonders die psychischen Zustände berücksichtigt sind, obwohl auch die Vererbung der physischen Eigenschaften den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterworfen ist. Anormale Zustände sind der Erblichkeitsforschung verhältnismäßig leichter zugänglich und gerade aus ihnen ist die Tragweite der Vererbung in ihrer ganzen Schwere ersichtlich.

Der amerikanische Forscher Goddard, der sich besonders mit der Vererbung des Schwachsinns beschäftigte, konnte schät-

zungsweise angeben, daß mindestens Zweidrittel der Schwachsinnsfälle auf Vererbung zurückzuführen seien. Unter dem Pseudonym „Die Familie Kallikak"[15]) veröffentlichte er die Untersuchung von 40 Ehen zwischen je zwei Schwachsinnigen, wobei sich ergab, daß daraus 220 schwachsinnige Kinder hervorgegangen waren, aber nur zwei anscheinend normale. Dazu ist es noch zweifelhaft, ob letztere von den schwachsinnigen Ehemännern gezeugt worden sind. Dieser Fall zeigt deutlich die Wirkung der Erbmasse, die durch keine Umwelteinflüsse zu beseitigen ist. Die Schätzung Goddards, daß mindestens Zweidrittel aller Schwachsinnigen erblich damit belastet sind, findet ihre Bestätigung in statistischen Aufstellungen über die Eltern von Hilfsschülern. So konnten H. Reiter und H. Osthoff[16]) an 250 Hilfsschülern in Rostock feststellen, daß 67,6% der Kinder von schwachsinnigen Eltern stammen, was vielleicht als ein noch zu niedriger Prozentsatz anzusehen ist, da wohl nicht alle schwachsinnigen Eltern genau faßbar waren. Weiterhin wurde festgestellt, daß ungefähr 2% der ins Schulalter tretenden Kinder erblich mit Schwachsinn und mehrere Prozent mit Psychopathie belastet sind. Dazu bemerkt Lenz, daß es falsch wäre, hysterische Veranlagung auf schädigende seelische Erlebnisse in der Kinderzeit zurückzuführen; diese seien nur die Auslösung der Anlage, die früher oder später doch zum Durchbruch komme. Daß selbst bei der sogenannten „Verwahrlosung" die Veranlagung eine große Rolle spielt, zeigen die Untersuchungen von Gruhle[17]), der bei den Zöglingen einer Fürsorgeanstalt feststellen konnte, daß 41% der Fälle auf Anlage, 18% auf die mißlichen Verhältnisse der Umgebung und 41% auf Umwelt und Anlage zurückzuführen waren.

Aus den aufgeführten Belegen ist zur Genüge dargetan, welche ausschlaggebende Rolle der Veranlagung und Vererbung bei geistigen Anomalien zukommt. Die Belastung der Gesellschaft durch minderwertige Glieder wird noch ernster, weil sich weiterhin ergeben hat,

1. daß die geistig Minderwertigen meistens gezwungen sind, sich wieder mit ihresgleichen zu verehelichen, woraus sich ganze Gruppen solcher Familien bilden. So ist das bei der bereits erwähnten Familie Kallikak der Fall, das gleiche wurde bei der Familie Juke[18]) festgestellt, die 2820 Glieder umfaßt. Die Hauptursache für die Minderwertigkeit dieser großen Verwandtschaftsgruppen sieht man, wie oben schon angedeutet, in der sozialen Auslese; minderwertige Elemente paaren sich meistens wieder mit ihresgleichen. Die Umwelt ist damit sehr häufig das Ergebnis der Veranlagung. Die Kinder aus solchen Familien sind denn auch trotz der Veränderung der Umgebung zu Dreiviertel nicht besserungsfähig gewesen[19]).

2. Schwerwiegend ist noch, daß gerade die Familien der Minderwertigen gegenüber den Vollwertigen viel zahlreicheren Nachwuchs aufzuweisen haben. Auf 1490 Hilfsschüler in Rostock[20]) trafen 234 Mütter, nämlich durchschnittlich 6,4 Kinder auf die Mutter.

---

[15]) H. H. Goddard: The Kallikak Family.
[16]) Angaben aus F. Lenz.
[17]) H. W. Gruhle: Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität.
[18]) R. L. Dugdale: The Jukes.
[19]) Vgl. F. Lenz.
[20]) Reiter u. Osthoff.

Untersuchungen des Münchener Schularztes Fürst[21]) ergaben auch Vergleichszahlen zwischen der Kinderzahl minder- und gutbegabter Familien. Von 500 Fortbildungsschülern wurden die Durchschnittsnoten und die Geschwisterzahl festgestellt. Dabei ergab sich, daß die Schüler mit der Durchschnittsnote II im Durchschnitt 2,32 Geschwister, die mit der Note III: 2,89, die mit Note IV: 3,41, die mit Note V: 5,93 hatten[22]).

5. Bedeutung der Erbanlage bei normaler und hoher Begabung — Beziehung zwischen sozialer Lage und Begabung.

Wie die Minderbegabung, so sind auch die normale und hohe Begabung auf die Erbmasse zurückzuführen, nicht aber, wie oft angenommen wird, ein Ergebnis der wirtschaftlichen Verhältnisse, in denen das Kind aufwächst[23]). Die Erblichkeit der normalen und hohen Anlagen ist aber viel schwerer festzustellen als die von krankhaften und anormalen Anlagen[24]). Der normale Bau der Erbmasse kann schon durch eine einzige abnorme Erbeinheit gestört werden, die durch Generationen hindurch verfolgt werden kann. Eine normale Erbmasse baut sich aus einer großen Anzahl von günstigen Erbeinheiten auf; während bei hervorragender Begabung eine große Zahl besonders hochwertiger Erbeinheiten zusammenwirken muß. Dabei hat sich herausgestellt, daß analog der Minderwertigen sich auch die Hochbegabten mit großer Wahrscheinlichkeit ehelich verbinden. Der englische Forscher Galton konnte feststellen, daß ein hervorragender Mensch die mehr als hundertmal größere Wahrscheinlichkeit hat, wieder mit einem hervorragenden Menschen näher verwandt zu sein als die anderen. Als Beispiel wird auch die Familie Bach angeführt, aus der in fünf Generationen 14 hervorragende Musiker hervorgingen. W. Peters[25]) verglich die Schülerzeugnisse von 1162 Kindern aus Würzburg und Umgebung mit denen ihrer Eltern und Großeltern. Die Eltern mit den besten Noten hatten im Durchschnitt wieder Kinder mit besten und guten Noten, während die Eltern mit den schlechtesten Noten im Durchschnitt Kinder mit den schlechtesten Ergebnissen besaßen. Wurden die Kinder, deren Noten mit denen der Eltern übereinstimmten, mit den Noten ihrer Großeltern verglichen, so ergab sich bei den Kindern eine Abweichung vom Durchschnitt in der gleichen Richtung wie bei den Großeltern. Peters kam dann auch auf Grund seiner Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß die häuslichen, wie die

---

21) Mitgeteilt nach F. Lenz.

22) Als Gründe für die geringe Kinderzahl in höheren Ständen führt E. Ziegler unter anderem die Emanzipation der Frauen an, die in diesen Ständen schon viel weiter verbreitet sei als in den unteren. Als besonders beweiskräftig dafür will er die Verhältnisse in den Ver. Staaten betrachtet wissen, wo die Emanzipation der Frauen am weitesten fortgeschritten ist. Ähnlich urteilt auch F. Lenz: „Die Emanzipation der Frau ist die Hauptursache des Rassetodes.“ Andere Gründe werden später noch berücksichtigt.

23) Vgl. Rousseau und in neuerer Zeit bes. die Anschauungen sozialistisch eingestellter Reformpädagogen!

24) Vgl. F. Lenz, wie auch in dem folgenden biologischen Beweismaterial.

25) W. Peters: Über Vererbung psychischer Fähigkeiten.

Umweltsverhältnisse von ganz geringer Bedeutung für die Schülererfolge sind.

Untersuchen wir nun, wie sich die Schülerleistungen auf die Bevölkerungsschichten verteilen, so ergibt sich, daß die Schüler mit den guten und besten Leistungen im Durchschnitt aus den sozial gehobenen Schichten stammen, während die geringen Leistungen zum größten Teil von Kindern kommen, die den unteren Bevölkerungskreisen angehören. Wie bereits dargelegt, hat es sich als Trugschluß erwiesen, diese Verteilung der Leistungen auf die ökonomischen Verhältnisse zurückzuführen. Die Ursache liegt vielmehr darin, daß die Schichten mit guter Begabung auch wirtschaftlich höher kommen als die Minderbegabten und sich infolge der Vererbung auch im Nachwuchs auf den gehobenen Stellen im allgemeinen behaupten, während die Minderbegabten zurückbleiben. Die Beziehung von Begabung und sozialer Lage ist somit auf die soziale Auslese zu stützen[26]). Es ergibt sich demnach, daß wir in den gehobenen Schichten durchschnittlich auch die höhere Begabung zu suchen haben, während mit absteigender sozialer Lage die geistigen Leistungen und im Zusammenhang damit die Begabungen der Eltern und Kinder fallen[27]). Über die Verteilung der Begabung auf die verschiedenen sozialen Schichten geben die Veröffentlichungen von W. Hartnacke[28]) ein Bild. Es wurden die Leistungen von 18 657 Volksschulkindern des Bezirks Glauchau nach ihren Schulleistungen verglichen. Daraus ergab sich, daß sehr gute und gute Noten erhielten:

50,5%	der	Kinder	von	Akademikern,
49,7%	„	„	„	Volksschullehrern,
26,0%	„	„	„	gelernten Kaufleuten,
24,5%	„	„	„	mittleren Beamten,
15,6%	„	„	„	unteren Beamten und Angestellten,
14,2%	„	„	„	Handwerkern und Gewerbetreibenden,
10,4%	„	„	„	Kleinhändlern,
15,3%	„	„	„	Landwirten,
11,7%	„	„	„	Fabrikarbeitern,
8,3%	„	„	„	Taglöhnern und Knechten.

Sehr gute bis befriedigende Leistungen erreichten 95,1% der Kinder von Akademikern, dagegen nur 40,6% der Kinder von Taglöhnern und Knechten. Bei Ausscheidung nach schwachen Leistungen zeigt sich dementsprechend, daß bei den niedersten sozialen Gruppen von zehn Kindern sechs vertreten sind, das ist mehr als jedes 2. Kind, während bei den Volksschullehrern jedes 12., bei den Akademikern jedes 20. Kind geringe Leistungen aufwies. Dabei war die Beurteilung für die niederen Schichten insofern noch günstig, weil bei den Feststellungen die Hilfsschüler nicht eingerechnet wurden, die zum großen Teil diesen Gruppen entstammen. Die Korrelation zwischen sozialer Lage und Begabung findet auch Bestäti-

26) Vgl. S. 10 u. S. 15!

27) Vgl. dagegen die Anschauung, die im Lager der Entschiedenen Schulreformer herrscht. „Als „begabt" entpuppen sich merkwürdigerweise alle früheren Vorschulanwärter, „Begabung" ist nur in Deutschland epidemisch und schafft, wenn dieser Abfluß versperrt wird, sich seine vergleichsreinen Tummelplätze der Familienschulen" und „Zirkeln"." (P. Oestreich.)

28) Vgl. W. Hartnacke: Das Schlagwort im Kampfe . . . .

gung durch die Untersuchungen von Duff und Thomson[29]), die mit 13 500 Kindern, worunter sich auch 400 von höheren Schulen befanden, vorgenommen wurden. Überzeugend wird diese Tatsache auch von Professor Terman erwiesen, der in Kalifornien aus den Volks- und höheren Schulen die 1000 Begabtesten auswählte. Wieder sind es die Kreise der sozialen Oberschicht, die 12,18 mal soviel an Höchstbegabten liefern, als ihnen nach ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung zukommen würde.

Die Korrelation zwischen sozialer Lage und Begabung erhält dadurch Schwankungen, weil als Träger der Erbmasse die Mütter ebensolchen Anteil an der Bestimmung des Nachwuchses haben wie die Väter. Je mehr sich beide Teile einem Begabungsgrade nähern, desto größer wird die Übereinstimmung zwischen den obigen Vergleichsfaktoren sein. Sind beide Teile hochbegabt, so ist die Wahrscheinlichkeit am größten, daß auch der Nachwuchs hochbegabt sein wird. Ebenso ist die Lage bei den Unbegabten. Das sind natürlich Regeln, die durch andere Gesetze durchbrochen werden können, jedoch im allgemeinen zutreffen.

6. Möglichkeit der Änderung der Erbmasse.

Nach der Aufdeckung der Beziehungen zwischen sozialer Lage und Begabung ist es nicht anzunehmen, allein durch Beseitigung der wirtschaftlichen Nöte, durch Ausgleich der sozialen Unterschiede der Gesellschaft schon brauchbare Glieder zuführen zu können. Durch die biologische Forschung ist auch erwiesen, daß die von den einzelnen Individuen erworbenen Eigenschaften nicht vererbt werden. Damit ist die Ansicht als unrichtig erkannt, nach der man durch Erziehung auf die Anlagen der künftigen Geschlechter einwirken könne. Eine Umgestaltung der Erbmasse wird durch sie nicht erreicht. Die einzelnen Erbeinheiten der Erbmasse bleiben bis in unabsehbare Generationen im allgemeinen unverändert[30]). Die Erziehung hat die Aufgabe, die vorhandenen Anlagen zu entwickeln und in die rechten Bahnen zu lenken. Dabei erlangt auch die Umwelt die ihr zukommende Bedeutung. Hier wird sich ihr großer Einfluß zeigen, den sie auf die Entfaltung und Ausgestaltung der körperlichen und ganz besonders der geistigen Kräfte und Fähigkeiten hat. Wie durch die Erziehung die Erbanlagen für die künftigen Generationen nicht verbessert werden können, so unmöglich ist es auch, durch sie die Rasse zu heben. Wollen wir eine Änderung der Erbmasse im günstigen Sinne herbeiführen und damit der Gesellschaft eine möglichst große Anzahl von brauchbaren Menschen zuführen, so ist das nur durch eine Auslese erreichbar, welche die wertvollen Erbstämme zu vermehren, die minderwertigen zu verringern sucht[31]).

---

[29]) Vgl. J. F. Duff und G. H. Thomson: The Social and Geographical Distribution of Intelligence in Northumberland.

[30]) Vgl. F. Lenz! Es kommen nämlich auch Änderungen der Erbmasse vor (Mutation oder Idiovariation), die durch physikalische oder chemische Einflüsse erzeugt werden. Über die Anpassung dieser Erbänderungen ist bereits unter Darwin berichtet worden. S. S. 13!

[31]) Erwähnenswert ist hierzu eine Stelle aus Schopenhauer, wo er von einem Vorschlag spricht, der die Hebung des Menschengeschlechtes nicht durch Bildung und Erziehung, sondern durch „Generation“ erzielen will.

7. Bedeutung der Schule für die Erhaltung und Vermehrung der hochwertigen Erbanlagen des Volkes.

Die Schule hat einen großen Anteil an der Verwirklichung des Prinzips der positiven Auslese. Sie darf vor allem nicht durch Gesichtspunkte geleitet werden, die im Gegensatz zu den erwiesenen Tatsachen der biologischen Forschung stehen. So sind die hohen Begabungen der Kinder, die aus den Oberschichten stammen, nicht als Früchte ihrer wirtschaftlich günstigen Lage anzusehen und dürfen nicht etwa in ihrer Entwicklung gehemmt werden. Es ist z. B. für höherbegabte Schüler von Nachteil, wenn sie gezwungen werden, jahrelang in Schulklassen zu sitzen, in denen aus Rücksicht auf die Minderbegabten der Fortschritt ein sehr geringer ist und dadurch die Ausbildungszeit zu sehr in die Länge gezogen wird. Auch darf die größere Beteiligung der sozial gehobenen Schichten an den höheren Schulen nicht ohne weiteres als ungerechte Maßnahme der herrschenden Gesellschaftsklasse angesehen werden[32]. In gleicher Weise müssen aber auch den hochbegabten Kindern aus den niederen Volksschichten die Gelegenheiten zugänglich gemacht werden, die eine Entfaltung ihrer Anlagen fördern[33]. Es ist aber ein fruchtloses Bemühen, entartete Gesellschaftsglieder durch große Aufwände an Erziehungseinrichtungen und durch besondere wirtschaftliche Begünstigungen auf die Bildungshöhe normal begabter zu bringen. Trotz dieser unumstößlichen Tatsache stehen nicht selten die Aufwendungen für Minderbegabte in großem Mißverhältnis zu denen für Normal- und Hochbegabte[34][35].

Wir haben bereits an einwandfreiem Material festgestellt, daß die Geburtenziffern aus den Familien der Begabten im Gegensatz zur Vermehrung der Minder- und Unterwertigen verschwindend klein ist. Schreitet diese Entwicklung in der gleichen Weise fort, so ist im Laufe einiger Generationen die Behauptung

---

[32]) Daß verhältnismäßig der größte Teil der befähigten Kinder tatsächlich den höheren Schulen zugeführt wird, dafür gibt W. Hartnacke ein Beispiel aus Dresden. Nach Beendigung von 4 Schuljahren kamen die Knaben mit reiner I alle, von den Schülern mit Gesamtnote Ib 89 % und von denen mit IIa fast 2/3 in die höheren Schulen. Die übrigen Begabten, meint Hartnacke, haben durch andere Schuleinrichtungen (Aufbauschulen, Gewerbeschulen usw.) noch Gelegenheit zum Aufstieg. Wünschenswert wäre, daß ähnliche statistische Aufnahmen in anderen Städten, wie auch auf dem Lande vorgenommen würden, um durch eine große Anzahl sicherer Angaben ein Gesamtbild zu ermöglichen.

[33]) Vgl. P. Oestreichs Ansicht: „„Begabt" ist jeder, nur in seiner Art. Die gilt es zu entdecken und entwickeln." Dem kann bedingt beigestimmt werden, wenn daraus nicht eine alles nivellierende Gleichmacherei entsteht und jeder womöglich den seinen individuellen Anlagen entsprechenden Betätigungen zugeführt wird.

[34]) Vgl. z. B. die Schülerzahl in Hilfsschulklassen, die zwischen 15 und 20 liegt, während die der Normalklassen der Volksschulen 50 und auf dem Lande oft sogar 60 übersteigt. Ähnlich liegen die Verhältnisse in den Studienschulen.

[35]) Vgl. Rousseaus Ansicht hinsichtlich körperlicher Minderwertigkeit. Über die Erziehung eines kränklichen und durch und durch ungesunden Kindes schreibt er: Durch die vergebliche Verschwendung meiner Sorgen an denselben (Zögling) würde ich nur den Verlust der Gesellschaft verdoppeln und ihr statt eines Menschen gleich zwei entziehen. (Emil, I 44.)

der hochbegabten Schichten in Frage gestellt[36]). Durch die große Ausdehnung des Bildungsganges für die höheren Berufe wird das Alter zur Gründung einer Familie und eines Nachwuchses gerade bei den gebildeten Ständen zu weit hinausgeschoben. Dazu birgt die lange Studienzeit große Gefahren für die Gesundheit durch Infektion von Krankheiten, die nicht selten Unfruchtbarkeit oder andere schädliche Folgen hinterlassen. Die Geschlechtskrankheiten werden geradezu als Hauptursache für das Aussterben der gebildeten Familien betrachtet[37]).

Die Schule kann dafür sorgen, daß durch Begabtenauslese die Überfüllung der höheren Berufe hintangehalten und damit die große wirtschaftliche Notlage ihrer Anwärter verringert wird. Die Schule hat auch darauf Bedacht zu nehmen, daß der Ausbildungsweg für die Begabten nicht ohne zwingende Gründe verlängert wird, damit nicht wertvolle Jahre vergeudet werden und der Eintritt in das Berufsleben noch weiter hinausgeschoben wird. Sollte die Einheitsschule diese berechtigten Forderungen der möglichen Abkürzung der Ausbildungszeit für die höheren Stände — ohne dabei natürlich qualitativ geringwertiger zu werden — vereiteln, so wäre durch diese Bewegung dem sozialen Aufstieg wenig gedient. Es ist sicherlich gerade in unserer Zeit ein dringendes Bedürfnis, den Sinn für die Volksgemeinschaft zu pflegen, jedoch wird dieses Ziel nicht dadurch erreicht, daß die Kinder mit den verschiedensten Begabungen[38]) gezwungen werden, jahrelang in der gleichen Klasse zu sitzen. Es ist auch der Einwurf wohl zu erwägen, ob hier nicht gerade die Begabten im Gefühl ihrer Überlegenheit weniger Gemeinschaftssinn entwickeln, als wenn sie mit Kindern vereinigt sind, die in ihren geistigen Leistungen auf ungefähr gleicher Stufe stehen. Ebenso ist die Gefahr zu berücksichtigen, daß die Begabten in solchen undifferenzierten Klassen infolge zu geringer Weckung und Anspannung ihrer Kräfte in eine gewisse Passivität verfallen oder auf abschüssige Wege geraten[39]). Umgekehrt soll damit auch nicht dem entgegengesetzten Extrem das Wort gesprochen sein, bei der begabten Jugend das Entwicklungstempo zu beschleunigen, um sie dann beim Eintritt in die Berufsarbeit ohne Begeisterungsfähigkeit, ohne treibende Kräfte dem Leben übergeben zu müssen.

In Zusammenhang mit diesen Fragen wird auch die Regelung der künftigen Lehrerbildung gebracht, wobei gerade das Seminar als positive Auslese für die begabten Kinder aus den mittleren Bürger- und gehobenen Arbeiterkreisen bezeich-

---

[36]) Nach einem Bericht aus Amerika sinken bei Voraussetzung der üblichen Kinderzahl 1000 Studierte in ihrem Nachwuchs nach 200 Jahren auf 50 herab, während 1000 geringwertige eingewanderte Ausländer aus den Mittelmeerländern u. a. auf 200 000 anwachsen. (Vgl. Hartnacke.)

[37]) Wie groß die Gefahren in den Städten sind, beweisen die Angaben von F. Lenz: Im Jahre 1913 erkrankten in Hamburg 1,3 % aller Männer zwischen 15 und 45 Jahren an Syphilis. Schätzungsweise werden darnach 40 % der Männer im Laufe ihres Lebens syphilitisch. In Hannover ergibt eine Berechnung aus dem Zahlenmaterial von 1919 einen Prozentsatz von 35. Schlimmer noch ist die Lage in Berlin, wo mehr als die Hälfte aller Männer an Syphilis erkranken, wozu noch die Ansteckung mit anderen Geschlechtskrankheiten kommt.

[38]) Vgl. die Intelligenzunterschiede, die in den öffentlichen Schulen 5—6 Jahre ausmachen.

[39]) Vgl. W. Hartnacke!

net wird, während bei Hochschulstudium dem Volksschullehrerstande eine „Minusauslese aus der Gesamtheit der überhaupt Studierenden“ zufließen würde[40]). Obwohl die Auslesefunktion der Seminare zugegeben werden muß, so kann anderseits auch auf den Universitäten die Auslese positiv gestaltet werden, indem schon in den höheren Schulen wie auch später auf den Hochschulen durch gesteigerte Anforderungen nur gutes Material einzieht und sich dort behaupten kann. Außerdem wird bei der Auswahl zum Lehrerberuf nicht bloß die Begabungshöhe, sondern auch die Begabungsrichtung als besonders bedeutsam angesehen werden müssen, was bei der frühen Berufsentscheidung, welche die Seminare mit sich bringen, zum großen Nachteil der Berufseignung unberücksichtigt bleibt. Gerade vom Gesichtspunkt der sozialen Auslese aus soll die Berufswahl nicht unnötig verfrüht werden. Durch schulorganisatorische Maßnahmen ist den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Begabung und Neigung kennen zu lernen, damit jeder mit seinem Besten der Gemeinschaft dienen kann. Das führt auch zur Forderung, die Kinder vor viele Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten zu stellen[41]), damit nichts Triebkräftiges unterdrückt werde, die Anlagen wirklich in Erscheinung treten und gepflegt werden können.

8. Intellektualismus, Individualismus, Fatalismus und Pessimismus als mögliche Folgeerscheinungen einseitig biologischer Orientierung. — Geltungsbereich von Erziehung und Umwelt.

Bei einem Rückblick auf die Bewertung der Begabten erscheint es fraglos, daß hierin die intellektuellen Eigenschaften den entscheidenden Maßstab abgeben. Damit darf nicht die Meinung erweckt werden, als würden die bloßen Verstandesgaben schon den Wert der menschlichen Persönlichkeit, wie auch die Geltung für die Gemeinschaft ausmachen. Hohe Intelligenz kann von egoistischen oder anderen minderwertigen Beweggründen geleitet werden. Umgekehrt müßte es zu geistiger Verflachung führen, die intellektuellen Anlagen und Leistungen als untergeordnete Begleitstücke anzusehen. — Die besondere Schätzung und Förderung der Hochbegabten legt den Vorwurf des Individualismus nahe. So sehr eine Übersteigerung der auf die biologische Forschung sich stützenden Prinzipien zu einer Geringschätzung der Massen und einer mangelnden Liebe zur Volksgemeinschaft führen kann, so sehr ist es im Interesse der Erhaltung und Steigerung der Kulturhöhe jedes Volkes eine dringende Angelegenheit, die Erhaltungsmöglichkeit und Vermehrung der Hochbegabten zu fördern. Denn gerade die Höchstleistungen einzelner sind es, die zum Ferment für die Masse werden und die notwendige Voraussetzung zu jedem geistigen Aufstieg bilden. Die Sorge für die „Breitschicht“ auf Kosten der Begabten muß bei den verhältnismäßig ungünstigen Vorbedingungen für deren Entstehung und Vermehrung zu einer immer weiter fortschreitenden Senkung des Kulturniveaus führen und der Entartung die Bahn ebnen.

---

[40]) Vgl. F. Lenz und W. Hartnacke!

[41]) Vgl. H. Schlemmer: Vererbung und Erziehung, ebenso die Beleuchtung dieser Forderung in anderem Zusammenhange bei J. Dewey (Goethe usw.) S. 39!

Die große Bedeutung der Erbmasse und damit der Erbanlagen, die schlechthin unersetzlich sind, wie auch die Aussichtslosigkeit durch eigene Vervollkommnung und durch die Mittel der Erziehung und Umgebung eine günstige Änderung der Anlagen des Nachwuchses oder die Höherentwicklung der Massen herbeiführen zu können, kann Raum zu Fatalismus und Pessimismus geben. Die obigen Ausführungen haben aber gezeigt, daß durch Auslese und geeignete Maßnahmen zur Erhaltung und Vergrößerung des Nachwuchses der Hochbegabten eine indirekte Beeinflussung zur günstigeren Gestaltung der geistigen Erbanlagen eines Volkes möglich ist. Erziehung und Umwelt haben die große Aufgabe zu erfüllen, die vielseitigen Anlagen und Kräfte der Menschen zu wecken, die Kulturgüter dem Nachwuchs zu übermitteln, ihn auf die geistige Höhe seiner Väter zu bringen und Voraussetzungen zur weiteren Ausgestaltung und Entwicklung des Kulturerbes zu schaffen. Bilden einerseits die Anlagen die von der Natur gezogenen unübersteigbaren Grenzen, so sind es andererseits Erziehung und Umgebung, ohne die der Schatz der günstigen Erbmasse ungehoben bleibt. Haben wir es mit minderwertigen Trieben zu tun, so kann die Erziehung wirksam werden, indem sie ihre Entfaltung möglichst zu hemmen oder abzubiegen sucht. Eines geht aus der Beziehungsetzung zwischen Erziehung und Anlage hervor. Die Erziehung hat bei all ihren Maßnahmen die Anlagen als Ausgangspunkt und Grenzlinie zu berücksichtigen, nur von ihnen aus kann aussichtsreiche Erzieherarbeit geleistet werden.

9. Stellung des Begriffes der Anpassung in der Pädagogik.

Erziehung wird vom biologischen Gesichtspunkt aus auch als Anpassungsvorgang bezeichnet. Anpassung geht darauf hinaus, durch zweckmäßige Ausbildung der Kräfte und Fähigkeiten eine große Erhaltungsmöglichkeit zu erlangen. Sie erschöpft sich in der Ausstattung mit den zur Sicherung des Daseins notwendigen Gewohnheiten, Kenntnissen und Fertigkeiten. Darin kann aber erst eine Voraussetzung für höheres geistiges Leben erblickt werden. — Anpassung kann auch in einem höheren Sinne gebraucht werden, als Einführung in die herrschende Kultur, als die Befähigung, die Kulturgüter der Zeit in ihrem Geiste zu erfassen und selbst in diesem Sinne wirken zu können. Mit dem Gedanken der bloßen Anpassung an die bestehende Kultur ist jedoch die Gebundenheit an die jeweilige Lage gegeben, ein Beharren auf den vorhandenen Zuständen, ohne die Tendenz der Entwicklung, die dem Spiel zufälliger Kräfte überlassen bliebe. Anpassung an die bestehende Kultur als Endziel schließt notwendigerweise nur Rezeptivität ein, verurteilt zur Passivität. Dazu ist es nicht ausgemacht, daß die jeweils herrschende Kultur als erstrebenswerter Zustand angesehen werden muß, auch Niedergang und Verflachung würden damit Zielpunkt der Erziehung werden.

10. Entwicklung der gegebenen Anlagen als Erziehungsziel.

Der Anlagenkomplex, der mit der Erbmasse gegeben ist, birgt die Grundlage für jegliche Entwicklungsmöglichkeit körperlicher und geistiger Eigenschaften. Von diesem Ausgangspunkte her liegt

es nahe, das Ziel der Erziehung bloß darin zu erblicken, die vorhandenen Anlagen zur größtmöglichsten Entfaltung zu bringen. Dabei ist unberücksichtigt, daß durch die Verschiedenheit der Anlagenrichtungen ein Widerstreit der Strebungen eintreten muß. Würde die Erzieherarbeit nur vom Individuum aus bestimmt, so müßte sie je nach dem Getriebensein des Zöglings die verschiedensten Richtungen fördern, wodurch ihre Bemühungen wirkungslos verpuffen müßten, wie auch die Entwicklung des Individuums zersplittern würde. Einheitlichkeit und Harmonie wären nur durch eine vorherrschende Anlage gesichert, die aber sehr selten auftritt. Dazu müßte sich noch die Voraussetzung gesellen, daß diese Anlage frühzeitig zu Tage tritt, was ebenfalls als eine seltene Erscheinung bezeichnet werden muß. Die Entwicklung aller vorhandenen Anlagen müßte auch zur Ausbildung von Dispositionen führen, die dem Wohle der Gesellschaft zuwiderlaufen, wie überhaupt eine solche Erziehung einen ausgesprochen individualistischen Zug erhalten würde, da die Antriebe des einzelnen vor allen anderen Forderungen ausschlaggebend wären. Das durch die Biologie nahegelegte Ziel der Entfaltung der vielseitigen Anlagen entbehrt endlich der inhaltlichen Bestimmung, es ist nur durch formale Kraftschulung gekennzeichnet[42]). Die Erfüllung der durch die Biologie nahegelegten Forderungen bildet nur die Voraussetzung, letztgültige Zwecke verwirklichen zu können. Diese Zwecksetzung kann aber — wie wir gesehen haben — weder aus dem Begriff des Lebens im biologischen Sinne, noch aus den sich daraus ergebenden Prinzipien abgeleitet werden.

11. Zusammenfassung.

Die Pädagogik bedarf der Ergebnisse der biologischen Forschung. Sie machen es möglich, aufgestellte Ziele an den realen Gegebenheiten zu messen. Sie geben Aufschluß über die Grundlagen körperlicher und geistiger Tüchtigkeit und über die Wege, die zur Erhaltung und Vermehrung der wertvollen Kräfte eines Volkes führen.

[42]) Vgl. Das humanistische Bildungsideal, wie die Ausführungen im Rahmen des emphatischen und geistesgeschichtlichen Lebensbegriffes!

B. Der materielle Lebensbegriff.

Einführung des Begriffes.

Erziehung für das Leben, gefaßt als Ertüchtigung zur Sicherstellung und günstigen Gestaltung der wirtschaftlichen Grundlage des Daseins, wird in Gegenwart und Vergangenheit von dem Großteil der nicht pädagogisch eingestellten Eltern- und Schülerschaft als der Zweck der Schule angesehen. Diesem Standpunkt entspricht auch die Auffassung eines Staates, der den Erziehungsanstalten nur die Aufgabe erteilt, brauchbare Bürger und tüchtige Beamte auszubilden, um seine wirtschaftliche und politische Stellung erhalten und steigern zu können. Als Illustration sei hier nur auf die Bestimmung der Schule in der Zeit des Absolutismus hingewiesen. Doch auch in pädagogischen Bestrebungen der Vergangenheit und Gegenwart spielt die Ertüchtigung für die wirtschaftliche Seite des Lebens eine mehr oder weniger große Rolle, wobei nur auf die Bewegung des Realismus, die Entwicklung des realistischen Schulwesens und auf die Anfänge der Arbeitsschulbewegung verwiesen sei.

Mit dem Aufschwung der Naturwissenschaften und dem Ausbau der materialistischen Weltanschauung im 19. Jahrhundert sind die nächsten Ansatzpunkte gegeben, aus denen sich ein Lebensbegriff herauskristallisierte, den wir als den materiellen bezeichnen können und der von Pädagogen der neuesten Zeit als End-, wie auch als Nebenziel der Erziehung aufgestellt wird. Die industriellen Erfolge, die auf den Fortschritten der Naturwissenschaft und Technik basieren, bestärken im Menschen das Bewußtsein als Naturbeherrscher und lassen ihn in der erhöhten Erzeugung materieller Güter, in der immer umfangreicheren Ausgestaltung und Verwertung der technischen Fortschritte, in der steigenden Befriedigung der materiellen Bedürfnisse und der Verfeinerung der Lebenshaltung den Sinn und Zweck des Daseins erblicken. Mit der wachsenden Ausbreitung der Industrie, wie mit dem Eindringen des materialistischen Geistes in alle Volkskreise, ergeben sich Konflikte, die jeden Weiterblickenden mit Sorge erfüllen müssen. Einmal ist es der immer grasser werdende Egoismus, der weite Gesellschaftskreise und ganze Völker beherrscht, der unersättlich ist in der Bereicherung mit materiellen Gütern und in dem Streben nach äußeren Machtmitteln; dann die ständig wachsenden Massen der besitzlosen, zum bloßen Werkzeug herabsinkenden Arbeiter, die ihrer Stückarbeit und dem Zusammenhang der Teilarbeiten ohne Verständnis und ohne innere Beteiligung gegenüberstehen, wie die übertriebene Spezialisierung und Mechanisierung der Berufsbetätigungen, bei denen wiederum der Blick auf das Ganze und die geistige Durchdringung desselben verloren gehen.

Vor diese Sachlage sind die pädagogischen Reformer gestellt, die gegenüber dem „Kultur"pessimismus und der Neigung zur Rückkehr in einfachere Verhältnisse, jenen Gesellschaftszustand bejahen und ihn zum Teil als achtenswerte kulturelle Höhe bezeichnen, sich jedoch den damit verbundenen Mängeln und Schäden nicht verschließen und zu ihrer Behebung die Reform ansetzen wollen.

Die Gestaltung des sozialen Daseins auf wirtschaftlicher Grundlage läßt es als verständlich erscheinen, daß die Begriffe „wirtschaftlich" und „sozial" sich so eng verbinden, daß nicht selten beide Inhalte in dem einen Begriff des Sozialen zum Ausdruck gebracht werden. Sozial denken und handeln wird somit auf die Mitwirkung zur Steigerung des Wirtschaftsprozesses angewendet, wird aber auch die Pflege und Vertiefung des Gemeinschaftslebens einschließen.

Den Schulen, die diesen Problemen gerecht werden wollen, fallen Aufgaben zu, die sie, nach der Meinung der Reformer, bis jetzt nur ungenügend erfüllt, oder denen sie geradezu entgegengearbeitet hätten. Das sei, abgesehen von der Methode, die nur zur Passivität verurteilte, vor allem in ihrer Zielstellung begründet, die auf abstrakte, weltfremde Ideale gerichtet wäre, so auf die des Humanismus und der Romantik oder auf die einer Vorbereitung für das Jenseits. Fern und abweisend stünden die alten Schulen dem Leben gegenüber, wie es sich wirklich abspielt und wie es auch das Kind außerhalb der Schule erlebt. Eine Erziehung für das Leben wird folgerichtig nur in engster Verbindung mit diesem möglich werden. Das führt zu den verschiedensten Vorschlägen und Versuchen, das Kind mit dem Leben in Verbindung zu setzen, es durch das „Leben" erziehen zu lassen als der besten Schule, sich in ihm zurecht zu finden und dafür tauglich zu werden.

Die Forderung, für das wirtschaftlich-soziale Leben zu ertüchtigen, soll aber nicht die Degradierung des modernen Menschen zum Mechanismus einschließen. Die Bemühungen der Reformer gehen vielmehr dahin, daß auch der für die Wirtschaft gebildete Mensch seine Begabung und Eigenart erkenne und sie ausbilde, daß er weiterhin aus eigener Initiative schaffe und sich selbst in seinem Tun lenke. So soll er zum selbsttätigen und vollverantwortlichen Glied der Gemeinschaft heranwachsen, an der Lösung der wirtschaftlich-sozialen Aufgaben des Volkes mitarbeiten, sich trotz der sozialisierten und mechanisierten Betätigung aus seinem Innern heraus bestimmen. Damit ist das entscheidende Problem dieser Reformer gekennzeichnet, den wirtschaftlich-sozialen Gesichtspunkt mit dem pädagogischen in Einklang, ja beide zur gegenseitigen Förderung zu bringen.

Wir versuchen, die bedeutendsten Vertreter dieser Bewegung in Amerika, Deutschland und Rußland darzustellen, wobei besonders der Amerikaner, J. Dewey, am konsequentesten und eindeutigsten die wirtschaftlich-soziale Tendenz zur Durchführung bringt, wie auch seine Vorschläge am gereiftesten und geschlossensten sind. Deshalb werden wir ihm den größten Teil der Ausführungen widmen und mit der Kritik an ihm zugleich das Grundsätzliche der ganzen Strömung zu treffen suchen. Bei den Entschiedenen Schulreformern ist die rein wirtschaftliche Einstellung immer mehr als Teilstück in den Gesamtrahmen der Erziehung eingebaut worden und spielt deshalb nicht mehr die ausschlaggebende Rolle, die sie in den ersten Anfängen der Bewegung eingenommen hat. Das Gesamtbild dieser Bewegung er-

gibt sich erst aus der Ergänzung mit den Ausführungen unter dem emphatischen Lebensbegriff. Blonskij, als der russische Vertreter stellt den radikalsten Versuch dar, Kinder in die Kompliziertheit des wirtschaftlichen, im besonderen des industriellen Lebens, einzuführen.

I. John Dewey.

1. Soziales Leben als Erziehungsziel.

Denken wir an das Leben eines Menschen, so will Dewey nicht nur sein physisches Dasein, sondern auch seine sozialen Verhältnisse, die Umgebung während seiner Jugend, die Verhältnisse in seiner Familie, die Hauptepisoden der Entwicklung seines Charakters, seines Denkens und Fühlens, seine Hoffnungen, Kämpfe und Erfolge usw. eingeschlossen wissen. In ähnlicher Weise sprechen wir vom Leben eines Stammes bei den Naturvölkern oder eines zivilisierten Volkes. Leben schließt dabei Gebräuche, Einrichtungen, Glauben, Siege und Niederlagen, Erholung und Beschäftigung ein. Obwohl die einzelnen Individuen und die Mitglieder von Verbänden, welche die Träger der Lebenserfahrungen eines Volkes sind, vergehen, so schreitet doch das Leben des Volkes weiter. Wie das biologische Leben, so muß auch das soziale Leben fortgepflanzt werden.

Der Mensch wird aber unreif, hilflos, ohne Sprache, Glaube, Ideen und ohne sozialen Standpunkt geboren. Geburt und Tod der Glieder einer sozialen Gruppe machen die Erziehung notwendig, die — im weitesten Sinne genommen — Mittel und Weg zur Fortdauer des sozialen Lebens darstellt. (Was Ernährung und Fortpflanzung für das leibliche Leben ist, das bedeutet die Erziehung für das soziale Leben.) Befinden sich auf der einen Seite die reifen, erwachsenen Mitglieder der Gesellschaft, die im Besitze der sozialen Erfahrungen sind, so stehen ihnen auf der anderen Seite die unreifen Jugendlichen gegenüber, von denen nur ihre Zukunft in die Waagschale fallen kann. Die bloße physische Fortpflanzung genügt nicht, zu ihr muß die Einführung der unreifen Nachkommen in die Interessen, Pläne, Auffassungen, Geschicke und Tätigkeiten der Erwachsenen treten. Ohne diese Überlieferung würde das charakteristische Leben einer Gruppe aufhören.

Schon bei den Naturvölkern geht das Denken und Tun der Erwachsenen über das hinaus, was die Kinder leisten könnten, wenn sie sich selbst überlassen wären. Je höher aber die Zivilisation steigt, desto größer wird dieser Abstand. Die Kinder können die Tätigkeiten der Erwachsenen nicht erfassen und verhalten sich ihnen gegenüber gleichgültig. Soll aber das Leben der Gesellschaft erhalten bleiben, dann müssen Bestrebungen einsetzen, diese Kluft zu überbrücken, was nur durch die Erziehung möglich wird.

Aufgabe der Erziehung ist für J. Dewey die Übertragung der Art des Denkens, Fühlens und Handelns der Erwachsenen auf das Kind, die Einführung in das soziale Leben und die Anpassung an dasselbe. Aus den nachwachsenden Generationen

sollen wiederum brauchbare Glieder der Gesellschaft gebildet werden[1]).

Die Erziehung zum bloßen Bürger, der nur wählen kann und der sich gehorsam den Gesetzen unterwirft, bedeutet eine ungebührliche Verengung gegenüber der Forderung, daß die Mitglieder der Gesellschaft als allseitig gebildete, freie Wesen leben sollen. Das Kind muß als Glied der Gesellschaft im weitesten Sinne genommen und alle seine sozialen Beziehungen müssen beachtet werden, damit es zum vollwertigen Mitglied der Gesellschaft reifen kann.

Das gesellschaftliche Leben, das in immerwährender Bewegung und in ständigem Fluß begriffen ist, immer weitertreibt und nirgends Stillstand und bleibende Resultate gewährt, kann der Erziehung kein genau abgegrenztes Ziel geben[2]). Sie darf deshalb auch nicht für bestimmte Aufgaben vorbereiten, sondern hat ständig in enger Fühlung mit dem Leben zu bleiben, damit die Jugend befähigt wird, für die jeweiligen Lebensbedingungen Erfahrungen zu sammeln und Kräfte zu entwickeln, um dann auch später dem Wechsel der Verhältnisse gewachsen zu sein. Alle Erziehungsmaßnahmen, Lehrpläne, Lehrbücher und die Schulorganisation müssen sich sowohl durch die Beziehung zum „Leben" auszeichnen, als sie auch in ihm ihren Zweck erkennen.

Aus der Verflochtenheit der Erziehung mit dem Leben ergibt sich, daß eine Änderung im gesellschaftlichen Dasein auch eine ihr entsprechende Wandlung im Erziehungswesen zur Folge hat. Illustriert wird diese Tatsache besonders durch die heutige Lage, die infolge der industriellen Umstellung mit dringender Notwendigkeit auch Änderungen in der Erziehung fordert.

Dadurch wird die Erziehung aus ihrer Isolierung genommen und zu einem Teil der allgemeinen Gesellschaftsentwicklung erhoben. Ihre Entwicklung wird nicht mehr den „überscharfsinnigen Pädagogen" überlassen, die „erzieherische Reform" ist dann vielmehr „eine Phase der allgemeinen sozialen Modifikation".

Die Erziehung ist aber nicht nur das Korrelat der gesellschaftlichen Entwicklung, indem sie das Kulturerbe der Rasse fortpflanzt und mit seiner Entwicklung gleichen Schritt hält, sie ist auch in der Lage, die Anlagen und Kräfte der heranwachsenden Generationen so zu entwickeln, daß sie Ausgangspunkt zur Förderung und Hebung der gesellschaftlichen Kultur werden. Sie ist „die grundlegende Methode . . . für den sozialen Fortschritt und die soziale Reform[3])."

Damit erlangt die Erziehung die höchste Bedeutung im Leben der Gesellschaft. Über die bloße Anpassung des Zöglings an die sozialen Zustände hinaus ist es der Gesellschaft durch die Erziehung in die Hand gegeben, ihre eigenen Zwecke zu verfolgen, sich

---

[1]) Vgl. Paul Barth in Deutschland, Emile Durkheim in Frankreich und Maria Montessori in Italien!

[2]) Vgl. die ähnliche Forderung Blonskijs, die Kinder tauglich zu machen, dem Fluß des Lebens folgen zu können; ebenso die Übereinstimmung mit den sich daraus ergebenden Folgerungen!

[3]) Vgl. Rousseaus Anschauungen über die Beziehungen zwischen Erziehung und Gesellschaftszustand, ebenso die Fichtes, der Entschiedenen Schulreformer u. a.!

selbst, verbunden mit Sicherheit und Sparsamkeit, in der von ihr gewollten Richtung zu entwickeln. Die Erziehung ist darum eine Angelegenheit der öffentlichen Gesellschaft und muß sie sein. Bei der demokratischen Verfassung der Vereinigten Staaten von Nordamerika hat auch das Volk das Recht über die Politik und die letzten Ziele durch Wahl und Stimmenmehrheit zu entscheiden. Das ist auch gerechtfertigt, da es sich hier um die Wohlfahrt aller handelt. Die Auswahl der Wege und Mittel, durch die diese Ziele erreicht werden sollen, müssen aber die Angelegenheit des „spezialisierten und sachkundigen Dienstes" sein[4]). Die Schule als öffentliche Erziehungseinrichtung ist aus den Bedürfnissen der Gesellschaft entstanden und hat den Zweck der Erhaltung und Förderung des sozialen Lebens.

Haben wir in den obigen Ausführungen die Stellung der Erziehung zum sozialen Leben gekennzeichnet, so ist damit für Dewey nur eine Seite bewältigt. Es erhebt sich die weitere Frage, wie sich das Kind zur Eingliederung in das gesellschaftliche Leben, zu dessen Weiterführung und Hebung verhält.

Dewey findet, daß die kindlichen Triebe trotz der Kluft zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen den Bestrebungen der Gesellschaft nicht entgegenstehen. Das sehen wir z. B. an den Spielen der Kinder, in denen sie die sozialen Beschäftigungen der Erwachsenen nachahmen[5]). Im Kinde schlummern dieselben Kräfte, die im Gesellschaftsleben in einer Reihe von Entwicklungsstadien zur Entfaltung gelangt sind und in ihrer ferneren Entwicklung in der eingeschlagenen Richtung weitertreiben. So besteht eine innige Verwandtschaft der kindlichen Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten mit den Betätigungen der Gesellschaft. Erziehung kann zu einer Rekonstruktion der im Laufe der Gesellschaftsentwicklung gemachten Erfahrungen werden, da im Kinde dieselbe geistige Haltung, dieselben Motive und Interessen wirksam sind, die zur heutigen Zivilisation geführt haben.

Ausgangs- und Mittelpunkt der Erziehung bildet das Kind mit seinen Trieben, Interessen und Erlebnissen. Wir müssen diese kennen, wie auch die Stufen, in denen sie sich zu den reifen Erfahrungen der Erwachsenen entwickeln. Sind die kindlichen Kräfte und Fähigkeiten der Ausgangspunkt, so führt die folgerichtige Entwicklung zu den Erzeugnissen, wie sie uns in der Gesellschaft in den Errungenschaften der Wissenschaft, Technik und Kunst entgegentreten oder wie wir sie logisch geordnet in den Lehrfächern vorfinden. Zu der Kenntnis des kindlichen Geistes und seiner Entwicklung muß demgemäß die Kenntnis der menschlichen Kultur treten, durch die der Erziehung das Ziel gewiesen wird. Das Erziehungsziel ist somit nicht von außen hereingenommen, es ist im Erziehungsprozeß begründet, ist von der Natur gesetzt, so daß der Prozeß und das Ziel der Erziehung ein und dasselbe sind.

---

[4]) Suzallo in der Einführung zu: Moral Principles in Education.

[5]) Vgl. die Beschäftigungen der Kinder im Kindergarten bei M. Montessori!

Aus den vorausgehenden Ausführungen ist schon deutlich die enge Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft hervorgetreten, vor allem die Tatsache, daß die Anlagen und Kräfte des Kindes einerseits aus der Vergangenheit der Gesellschaft zu erklären sind, daß anderseits damit auch die Richtung angedeutet ist, die die Zukunft bestimmt. Aufgabe der Erziehung ist es, beide Seiten in Beziehung zu setzen und zu einer sich gegenseitig ergänzenden Einheit zu bringen. Die harmonische Ausbildung der Kräfte, wie wir sie beim humanistischen Bildungsideal finden, berücksichtige nur eine Seite, sie führe zur gesonderten Ausbildung der einzelnen seelischen Kräfte, ohne eine inhaltliche Bestimmung zu geben. Das Individuum ist ohne die Beziehung zum sozialen Leben eine Abstraktion. Fehlt dagegen die individuelle Komponente, wird sie durch Machtbefugnisse unterdrückt, so geht der Gesellschaft das Treibende und Eigenartige verloren, sie wird zur trägen, leblosen Masse.

Die intellektuelle Erziehung nimmt bei Dewey eine wichtige Stellung ein, denn sie macht erst möglich im sozialen Sinne zu handeln. Denken ist ihm das Mittel, durch das die Dinge des Lebens „geradezu erst ihre Bedeutung, ihren Sinn, ihren menschlichen Inhalt bekommen", indem sie in enge Beziehung zum Menschen gerückt werden. Die Ausbildung zur Denkfähigkeit hat sich auf die natürlichen Anlagen des Kindes zu stützen, die sich besonders in der Lust zu experimentieren, zu konstruieren usw. äußern. Zur Entfaltung dieser Kräfte, die zur „wissenschaftlichen Haltung" führen, müssen Gelegenheiten geboten werden, die gemäß des Zieles aus den verschiedensten Gebieten des sozialen Lebens erwachsen. Sind es doch gerade die praktischen Notwendigkeiten und Bedürfnisse des täglichen Lebens gewesen, die für die Menschheit die Triebfeder waren, sich wissenschaftlich und technisch zu beschäftigen und die zu unserer Zivilisationshöhe geführt haben. Bei der hohen Schätzung der wissenschaftlichen Haltung ist Dewey aber ein scharfer Gegner des Intellektualismus, der ausschließlichen Verstandesbildung und der Ansammlung toter Wissensstoffe. Die intellektuelle Leistung hat für ihn nur Wert in Verbindung mit dem Tun und Schaffen. Sie erwächst nicht nur aus den praktischen Bedürfnissen, sie muß auch auf diese gerichtet sein, um im sozialen Leben „etwas vorwärts zu bringen". Dazu ist der Großteil der Menschen nicht auf rein geistige Interessen eingestellt, sondern praktisch veranlagt[6]). Die Schule wird von den meisten Menschen auch nur deshalb geschätzt, weil sie sich dort die Mittel erwerben können, um später „Brot und Butter" kaufen und ihr kärgliches Dasein breiter gestalten zu können[7]).

Auch das moralische Ziel ist bei Dewey wie das intellektuelle auf das soziale Leben gerichtet: Teilnahme an diesem erdgebundenen Leben, Mitarbeit am sozialen Fortschritt, das sind die Möglichkeiten, sich moralisch zu betätigen. Grundlegend für die moralische Bildung sind auch hier die schon im Kinde vorhandenen Triebe. Nicht Unterricht in der Moral, sondern das wirkliche Le-

---

[6]) Vgl. hiermit die Arbeitsschulbewegung, die vielfach auch in diesem Momente eine Motivation ihrer Reformen sieht.

[7]) Vgl. H. Spencers Haupttätigkeiten, die das Leben ausmachen, wobei an erster Stelle die stehen, welche 1. unmittelbar zur Selbsterhaltung dienen und 2. das zum Leben Notwendige herbeischaffen!

ben, das auch in der Schule pulsieren soll, vermag die moralischen Fähigkeiten zu entfalten.

Aufgabe der Erziehung ist es, in den unreifen Zöglingen eine solche Umformung herbeizuführen, daß sie sowohl an den Interessen, Plänen und Ideen der Erwachsenen Anteil nehmen, als auch von den gleichen moralischen Grundsätzen, der gleichen moralischen Gesinnung wie sie beherrscht werden.

Diese Umwandlung kann nur durch die Umwelt vollzogen werden, denn sie schafft die Bedingungen, aus denen sich die charakteristischen Tätigkeiten eines lebenden Wesens ergeben. Die soziale Umwelt, das soziale Leben wird dadurch gekennzeichnet, daß wir in unseren Tätigkeiten, wie auch in unserem Denken und Fühlen mit anderen verbunden sind. Dieses Milieu wird weder bestimmte Wünsche und Gedanken, noch rein äußerliche Handlungen einpflanzen, sondern durch gewisse Bedingungen wirken, die zu einer besonderen Art des Handelns anregen. Das zu erwartende Ergebnis dieses Wirkungszusammenhangs besteht darin, daß das Individuum zu einem Teilhaber oder Partner in der gesellschaftlichen Tätigkeit wird, den Erfolg der Gruppe als seinen Erfolg und das Mißlingen ihres Tuns als seinen Mißerfolg empfindet[8]). Durch die Teilnahme am Leben anderer wird ein erzieherischer und bildender Einfluß ausgeübt, der unbewußt wirkt und keinen ausdrücklich gesetzten Zweck verfolgt.

In barbarischen Gemeinschaften ist eine solche zufällige Erziehung fast das einzige Mittel zur Einführung der Jugendlichen in die Anschauungen und Tätigkeiten der Gruppe. Doch auch bei der gegenwärtigen Gesellschaft soll sie die grundlegende Erziehung bilden. Durch die Interessen und Beschäftigungen der Gruppe erfahren gewisse Dinge hohe Schätzung, andere Abneigung, werden gewisse Gegenstände in den Kreis der Aufmerksamkeit gezogen und damit die Richtlinien und Grenzen unserer Beobachtung und unseres Tuns vorgeschrieben. Das bewußte Unterrichten kann nur die so gebildeten Fähigkeiten für eine vollere Ausübung freimachen, reinigen und Gegenstände darbieten, die ihre Tätigkeit mehr geistig produktiv gestalten.

Der unbewußte Einfluß der sozialen Umgebung ist so groß, daß er jede Seite unseres Wesens trifft und in uns unauslöschliche Merkmale prägt. So sei nur an die Gewohnheiten der Sprache und ihr Vokabular gedacht, das im gewöhnlichen Leben gebildet und beibehalten wird und das nicht als Mittel der Belehrung, sondern als soziale Notwendigkeit entstanden ist. Wohl kann solcher Sprachgebrauch durch bewußten Unterricht verbessert oder vielleicht entfernt werden, nicht selten aber fällt diese später erworbene Sprachart in Momenten der Aufregung fort und das Individuum bedient sich des alten Sprachgebrauchs. Ähnlich wie mit der Sprache ist es mit der Lebensart, dem Geschmack, dem ästhetischen Urteilsvermögen, mit den Werturteilen. Die umgebende Atmosphäre, der umgebende Geist wirkt ungleich nachhaltiger als Belehrung.

---

[8]) Vgl. P. Oestreichs Versuch der Schulsiedelung, die sich allmählich selbst erhalten soll, wie auch Blonskijs Schulorganisation, in der die Kinder für die Befriedigung der wirtschaftlichen Bedürfnisse selbst sorgen. „Das Leben in der Gemeinschaft erfordert die Einstellung des einzelnen auf die Interessen der Gesamtheit.“

So findet die Entwicklung der Anschauungen und Dispositionen der Jugendlichen, die zu dem stetig zusammenhängenden und fortschreitenden Leben der Gesellschaft nötig ist, nicht durch die direkte Übertragung von Glauben, Gefühlen und Wissen statt, sondern durch die Vermittlung der Umgebung. Das soziale Leben der Umwelt ist in dem Grade erzieherisch, in dem das Individuum an einer gemeinsamen Tätigkeit Anteil nimmt.

Wäre das heutige Gesellschaftsleben nicht so kompliziert, so erschiene es als das zweckmäßigste, die Jugend in dasselbe hineinzustellen. Es müssen dafür deshalb Einrichtungen geschaffen werden, die eine Form sozialen Lebens mit Rücksicht auf die Beeinflussung der geistigen und moralischen Anlagen der jugendlichen Mitglieder gestalten[9]). Das ist die Schule, wie sie Dewey wünscht. Sie muß typische Begebenheiten des Gemeinschaftslebens schaffen, muß selbst einen embryonischen Typus des Gesellschaftslebens darstellen, in dem nach Grundsätzen gehandelt wird, die das öffentliche Wohl und den sozialen Fortschritt als leitende Gesichtspunkte im Auge haben. Damit wird auch die Spaltung vermieden, daß in der Schule andere Prinzipien gepflegt werden als die, welche im öffentlichen Leben zu gelten haben. Dieses Schulleben muß aber gegenüber dem zufälligen Leben vereinfacht und geordnet sein, es muß die Reinigung und Idealisierung der bestehenden sozialen Gebräuche anstreben und eine besser ausgeglichene Umgebung schaffen.

Die geforderte soziale Erziehung kann nach Dewey nur erreicht werden, wenn die ganze Schultätigkeit von dieser Einstellung aus umgestaltet wird. Bisher waren die Zöglinge zur Passivität, zum bloßen Ansammeln von Kenntnissen und zu drükkendem Gehorsam verurteilt. Dem anderen zu helfen erschien als Vergehen; Ehrgeiz oder Angst vor Examen und Sitzenbleiben waren die Triebfedern. So führte das ganze Erziehungssystem zur Entwicklung des Egoismus. Nichts wehte dort von einem Geist, der aus gemeinnützigen Motiven handelte und dessen Erfolge der Allgemeinheit zugute kamen. In der neuen Schule müssen die Kräfte des Zöglings frei gemacht werden. Der Jugendliche muß aus eigenen Motiven handeln lernen. Er ist nicht nur als Untergebener zu betrachten, der Gehorsam zu leisten hat, ihm müssen auch Aufgaben und Gelegenheiten geboten werden, bei denen er die verschiedensten Stellungen innerhalb der Gesellschaft einnimmt und die ihn je nach seinen Anlagen und Fähigkeiten auch als Führer der Gemeinschaft tätig sein lassen. Durch die Schaffung von Lebenslagen werden sich am besten Verantwortlichkeitsgefühl und Dienstbereitschaft herausbilden, Eigenschaften, die über die Schulzeit hinaus wirksam bleiben, da sie nicht aus bloßen Schulgesetzen erwachsen sind, sondern sich vielmehr auf Lebenspflichten stützen, die nämlichen, die auch das Tun der Erwachsenen regeln. So besteht die Erziehung nicht mehr bloß in dem Verbessern des Schlechten und Bösen, sondern auch im Einpflanzen guter Gewohnheiten.

Die beste Gelegenheit, in der die Jugend für das Leben und durch das Leben erzogen worden ist, war noch vor einigen Jahrzehnten gegeben, als das „Haushalts- und Nachbar-

---

[9]) Vgl. die Lösungsversuche durch Oestreich und Blonskij!

schaftssystem" allgemein verbreitet war. Ein Zustand, wie wir ihn heute noch bei der häuslichen Erziehung der Bauern und mancher Kleinhandwerker vorfinden, nur daß Dewey bloß die wirtschaftlich-soziale Seite berücksichtigt. Keine Schuleinrichtung vermag die Fülle der Kenntnisse zu geben und solche Lebhaftigkeit und Tiefe der Eindrücke zurückzulassen als dieser unmittelbare Umgang mit der Natur und die Beschäftigung in der Gemeinschaft der Familie und Nachbarschaft. Durch keine andere Beschäftigung können Aufmerksamkeit und Urteilskraft so gesteigert werden als eben durch die Arbeit, die um des realen Zweckes willen geschieht.

Es entsteht das Problem: Was kann die Schule trotz der Beibehaltung des Wertvollen, das uns die Neuzeit gebracht hat, tun, um möglichst viele von den verlorenen günstigen Momenten in sich aufzunehmen und die Jugend besonders „mit Rücksicht auf das wirkliche, praktische Leben" zu erziehen?

Als einen Ersatz sieht Dewey den Handfertigkeitsunterricht an. Doch sind es nicht die wichtigsten Gründe, wenn man durch ihn nur dem Interesse der Kinder entgegenkommen oder bloß für die praktischen Aufgaben des späteren Lebens vorbereiten will. Dieser Unterricht habe den Hauptzweck in seiner sozialen Bedeutung, als Einführung in die Grundformen sozialer Arbeit. Die Arbeiten sollen als Lebenszweck angesehen werden, als typische Vorgänge, durch welche die Gesellschaft bestehen kann; sie sollen zeigen, wie sie mit Hilfe des Verstandes und unter Benützung der wachsenden Erfahrungen ihre Bedürfnisse zu befriedigen weiß. Dadurch wird die Schule in Verbindung mit dem Leben gebracht, wird selbst zu einem Teil des Gesamtlebens.

Soll die Schule zu einem „Gemeinwesen im Kleinen" werden, das ein der großen Menschengemeinschaft entsprechendes Leben führt, so braucht sie auch gemeinsame, produktive Arbeit[10]). Setzt sich doch die Gesellschaft aus Menschen zusammen, welche die gleichen Bedürfnisse, die gleiche Richtung des Strebens haben und die deshalb auch in innigen wechselseitigen Verkehr treten. Ganz anders wird sich die soziale Organisation der Schule gestalten, wenn wir sie in Arbeitsstätten umwandeln, wie sie vom Leben vorgezeichnet sind. So tritt z. B. in einer Schulküche an Stelle des passiven Aufnehmens eine frische, tatkräftige Arbeit. Wird doch eine Beschäftigung getrieben, die vor allem einen naheliegenden und gemeinnützigen Zweck enthält und Nutzen bringt. Hilft hier ein Kind dem andern, so bedeutet das keine Demütigung für den Empfangenden, sondern eine Freilegung der Kräfte und Förderung der gemeinsam erstrebten Ziele. Beurteilt wird nicht das angehäufte Wissen, sondern lediglich die Leistung des einzelnen. Aus der gemeinsamen sozialen Arbeit wird sich ein eigener Typus der Disziplin ergeben, eine Zucht, die aus dem Innern herauswächst, die wir „durch das Leben selbst" erwerben und die deshalb auch bleibend sein wird.

Durch die praktischen Betätigungen in der Schule wird die naturgemäße Beziehung zu den Naturwissenschaften,

---

[10]) Vgl. die Produktionsschule in Deutschland und Rußland!

zur *Geschichte* und zur *Kunst* hergestellt, da diese Gebiete aus dem praktischen Leben und seinen Bedürfnissen herausgewachsen sind. Von großer Bedeutung ist auch, daß dieses Tun zu gründlichen Kenntnissen, besonders in den Naturwissenschaften, verhilft, die zu einer „freien, tätigen Teilnahme am modernen sozialen Leben führen"[11]).

Die Naturwissenschaften, wie auch die Geschichte der Menschheit, stehen in engem Zusammenhang mit der *Erde*. Daraus ergibt sich die zentrale Stellung, die der *Erdkundeunterricht* in der neuen Schulorganisation einzunehmen hat. Die Welt erhält erst ihre Bedeutung durch die Beziehung mit dem Menschen, durch dessen Arbeiten, Erforschungen und Entdeckungen. Auch die Schule wird den Weg gehen müssen, den das Leben beschritten hat und noch geht. Die *Handarbeiten* werden den lebendigen Mittelpunkt zum Erwerb der *naturwissenschaftlichen* und *erdkundlichen Kenntnisse* bilden und zum rechten Verständnis der historischen Entwicklung der Menschheit führen. So kann durch die nachschaffende Arbeit, verbunden mit der Berücksichtigung der verschiedenen Erfindungen, der industriellen Fortschritte und ihrer wissenschaftlichen Erklärung der *Entwicklungsgang* gezeigt werden, wie die *Flachs-*, *Baumwoll-* und *Wollfasern* zu Kleidungsstoffen verfertigt wurden. An Hand dieses Entwicklungsganges ist dann die beste Möglichkeit gegeben, die ganze *Geschichte der Menschheit* zu erfassen.

Wie schon angedeutet, wächst auch die *Kunst* aus dem Handwerke heraus, sie ist die Idealisierung, der „höchste Grad der Verfeinerung und Veredelung" der Betätigungen. Diese werden durch den „gemeinsamen Geist der Kunst belebt, bereichert und vertieft." Jede echte und große Kunst stützte sich nach Dewey auf das Leben des Alltages, idealisierte und vergeistigte es.

Neben Gesichtspunkten wie die der Ausbildung verschiedener Arten von Geschicklichkeiten und verschiedenartigem geistigem Verhalten, wählt Dewey Beschäftigungen, welche die „*wichtigsten Faktoren des täglichen Lebens*" darstellen: Arbeiten mit Holz und mit Werkzeugen, die besonders für die Herstellung des *Obdachs* maßgebend sind, das Kochen zur Sicherstellung der *Ernährung* und Textilarbeiten zur Herstellung der *Kleidung*.

Die größte *Bedeutung der praktischen Betätigungen* in der Schule liegt darin, daß es durch sie möglich wird, die Schule in die Nähe des Lebens zu rücken und sie zu einer

---

[11]) Bei der intellektuellen und moralischen (sozialen) Erziehung, wie beim Erwerb jeglicher Kenntnisse fordert Dewey immer das praktische Leben, das praktische Tun als den Boden, aus dem die Bildung herauszuwachsen hat. Einen Anwalt dieses Gedankens haben wir schon in *Goethe*, der in Wilhelm Meister schreibt: „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muß das Handwerk vorausgehen." Ebenso schätzt Goethe die Einbeziehung der Jugend in den Pflichtenkreis der Erwachsenen, so z. B. bei der Erziehung der Hydrioten, die ihre Kinder gleich auf die Schiffe nehmen und sie in ihre Arbeit einreihen. Vgl. dazu *Kerschensteiners* hohe Bewertung des praktischen Lebens und damit des wirklichen Handelns für die Erziehung; dazu die Forderungen Oestreichs und Blonskijs, aus dem Leben mit seinen Bedürfnissen Stoffe und Aufgaben für die Schule zu gewinnen!

Form des Gemeinschaftslebens zu gestalten. Wird beim praktischen Tun in der Schule wie im Leben um eines wirklichen Ergebnisses willen gearbeitet, so soll das Erreichte doch etwas Untergeordnetes und Nebensächliches sein und darf nicht ökonomisch ausgenützt werden. Ziel ist die Einführung und Einsicht in das soziale Leben, die Ausbildung der sozialen Kräfte. Das heutige Leben, in dem jeder seinen Beruf und seine Stellung einnimmt, als Untergebener oder als Führer, erfordert dringlich eine Erziehung, die jeden erkennen läßt, inwieweit seine Beschäftigung für die Menschheit von sozialer und naturwissenschaftlicher Bedeutung ist.

Die Bemühung, die Schule zu einem Stück des Gemeinschaftslebens zu gestalten, sie zu erzieherisch wertvollem Leben umzuschaffen, hat Dewey vor allem auf das Vorbild der Familie gewiesen. Ist hier alles mehr oder weniger dem Zufall überlassen, so fällt uns die Aufgabe zu, aus der Schule ein Idealheim zu schaffen, in dem alles vereinigt ist, das Gedeihen des Kindes zu fördern und es seinen Zielen zuzuführen. Wird in der Schule zwar auch gelernt, so ist doch hier wie in der Familie das erste zu leben und in enger Verbindung mit diesem Leben zu lernen. Die Schule hat sich zunächst organisch an das Familienleben anzuschließen und die dort geübten Tätigkeiten weiterzuführen. Aus der Familie sind Verhalten, Gesichtspunkte und Interessen des Kindes in die Schule zu verpflanzen. Die gleichen Beweggründe sollen hier zur Betätigung führen, die gleichen Arbeitsgrundsätze beibehalten, verwertet und zu einem höheren Ziel erhoben werden. Hier wie dort soll mit den anderen Kindern und mit den Erwachsenen freier Umgang und reger Austausch von Erfahrungen und Lebensansichten gepflegt werden. An Stelle der Arbeit zu Hause treten die Werkstätten und Laboratorien. Und wie das Leben zu Hause allmählich über den Bereich der Familie hinausgegriffen hätte, muß es sich von der Schule aus ins Freie, in den Garten, auf Felder und Wälder ausdehnen[12]).

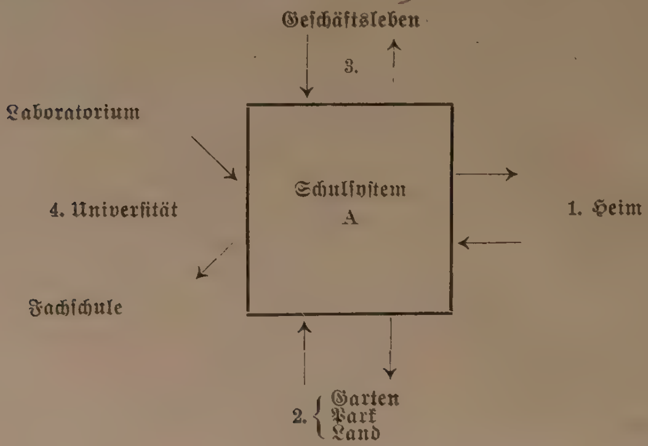
Schule und soziales Leben haben in enge Wechselwirkung zu treten. Was die Schüler außerhalb der Schulmauern an Erfahrungen sammeln, müssen in ihr ausgenutzt werden[13]). Lesen, Schreiben, Rechnen werden z. B. so getrieben, daß Erfahrungen und Beschäftigungen des täglichen Lebens den Hintergrund dazu bilden. Umgekehrt wird in der Schule das gelernt, was die Kinder wieder außerhalb der Schulgrenzen verwenden können. So darf sich die Schule nicht bloß selbst sehen und alle ihre Bestrebungen auf sich selbst richten, sie muß sich vielmehr als einen Teil des weiteren sozialen Lebens betrachten; eine Forderung, wie sie sich schon in den obigen theoretischen Erwägungen als Notwendigkeit für die Fortpflanzung des gesellschaftlichen Lebens ergeben hat und wie wir sie hier in der praktischen Durchführung verwirklicht sehen. Wird mit diesem Gedanken Ernst gemacht, so ergibt sich nicht nur eine zwanglose Konzentration der Lehrfächer, sondern auch die Verbindung der verschiedenen Schularten zu einem organischen Ganzen.

---

[12]) Vgl. die allmähliche Erweiterung des Gesichtskreises bei Blonskij!

[13]) Vgl. die didaktischen Forderungen der Neuzeit, die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder aufzugreifen und zu verwerten!

Wie sich Dewey die **Wechselwirkung zwischen der Schule und dem Leben** denkt, zeigt er auch in folgender graphischer Darstellung.



In der Mitte haben wir das Schulsystem im ganzen. Nr. 1 deutet das Heim des Schülers an, wobei zwischen dem Leben zu Hause und dem der Schule eine innige Wechselwirkung herrscht, wie das durch die 2 Pfeile zum Ausdruck gebracht werden soll. In ähnlicher wechselseitiger Beziehung steht die Schule zu Nr. 2, dem Garten, Park und Land, zu Nr. 3, dem Geschäftsleben und der Industrie, zu Nr. 4, der Universität mit ihren verschiedenen großen Lehrgebieten, Laboratorien, Hilfsmitteln, wie Bibliotheken, Museen und Fachschulen. Nr. 2 kennzeichnet die natürliche Umgebung der Schule, die Erdkunde im weitesten Sinne. Das Schulhaus müßte in einem Garten stehen, von wo aus der Zögling in die umliegenden Felder und ins weite Land geführt werden kann, um die Erde mit ihren Erscheinungen und Kräften kennen zu lernen. Durch eine solche Organisation wäre die Schule aus ihrer Isoliertheit genommen und in das Ganze des sozialen Lebens gestellt.

Zusammenfassend ergibt sich, daß durch die Verbindung der Schule mit dem Leben die Lehrstoffe und Lehrfächer, wie auch die einzelnen Schularten organisch verbunden werden können. Aus dem Leben, seinen Beziehungen mit den Dingen, erwachsen die Erfahrungen, die ihre geographischen, naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, künstlerischen und literarischen Seiten tragen. Die Welt, in der wir leben, faßt alle diese Beziehungen zusammen. Setzt man das Kind in Verbindung mit ihr, dann wird die Arbeit der Schule zu einem einheitlichen Ganzen und das Lernen des Kindes „naturgemäß einheitlich"[14]). Die Verbindung der Schule als Ganzes mit dem Leben als einem Ganzen bringt weiterhin die Vereinigung der verschiedenen Ziele, wie Bildung, Geistesschulung, Kenntnisse und praktischen Nutzen. Diese Teilziele werden keine verschiedenen Formen der Erziehung mehr sein, für die man entsprechend verschiedene Studien auswählt, sie werden zu Phasen in der Entwicklung werden, wenn das Kind durch „inni-

---

[14]) Vergleiche hierzu die Bestrebungen des Gesamtunterrichtes!

gere und lebensvollere Vereinigung mit dem Leben" zum sozialen Leben als dem einen, dem alle anderen vereinigenden Ziele erzogen wird.

2. John Deweys philosophische Grundlegung.

In den philosophischen Anschauungen Deweys, die für seine Pädagogik mitbestimmend sind, hat neben anderen[15]) besonders R. Prantl[16]) Berührungspunkte mit Hegel aufgedeckt. Ergänzend sei bemerkt, daß Dewey nicht nur in Werken vor 1899, sondern auch in seiner neuesten Schrift Democracy and Education Übereinstimmungen mit Hegel zeigt.

Die Beziehungen J. Deweys zum Positivismus, vor allem mit Aug. Comte, die besonders F. Nüchter[17]) hervorhebt, sind die näherliegenderen und tiefergehenden.

Comte will das individuelle und soziale Dasein der Menschen verbessern; seine Bestrebungen gipfeln im sozialen Fortschritt. Er betont die Beziehungen, die zwischen der geistigen Entwicklung des Individuums und der Gattung bestehen, ähnlich Dewey, ohne aber in der Aufstellung der Entwicklungsstufen der Menschheit übereinzustimmen. In Deweys methodischer Behandlung des Lehrstoffes, so besonders in der Erdkunde, finden wir Anklänge an Comtes Prinzipien der sozialen Statik und sozialen Dynamik, wenn er einerseits die bestehenden Lebensbedingungen zugrunde legt, anderseits dem sozialen Fortschritt nachgeht, der sich auf Grund der vorhandenen Voraussetzungen entwickelt hat. Für Comte ist die Gesellschaft eine Totalität mit inniger Wechselwirkung seiner Teile, die Änderung eines Elements führt notwendig zur Änderung der anderen. Das isolierte Individuum sieht er nur als Abstraktion an. Seine Entwicklung vollzieht sich innerhalb der Gesellschaft. In der Familie ist die erste Gelegenheit gegeben, in der sich die sozialen Kräfte des Kindes entwickeln können. Damit bildet sie die Grundlage und weiterhin auch das Muster für das gesellschaftliche Leben. Auch Comte schätzt die intellektuelle Schulung hoch ein, weil durch den Intellekt unsere Gefühle und Leidenschaften in die richtigen Bahnen gelenkt werden. — Nach ihm ist das einzelne Individuum als Glied der ganzen Gattung zu fassen, so daß sein Handeln aus dieser universellen Ordnung heraus zu erfolgen hat. Die höchste ethische Forderung ist in der Menschheit gegeben; zu ihrer Entwicklung haben Individuum und Gesellschaft zusammenzuwirken. Die Moral erschöpft sich in der Sorge für das Wohl der Gesellschaft. — Auch ist es schon eine Forderung Comtes, die niedrigsten Arbeiten zu erhöhen und die proletarischen Massen in das soziale System einzuverleiben, indem sie dazu erzogen werden, sich als Mitarbeiter des großen Gesellschaftsorganismus zu fühlen und in jeder Arbeit die soziale Bedeutung zu erkennen.

Deweys pädagogische Bestrebungen erhalten aber erst durch die Gedankenwelt des Pragmatismus, dem Dewey als einer der Führenden angehört, die ausreichende Erklärung. Erkenntnis und Wissen entspringen aus den Interessen und Bedürf-

---

[15]) J. P. Boggs: über J. Deweys Theorien des Interesses und seine Anwendung in der Pädagogik.

[16]) R. Prantl: Dewey als Pädagog.

[17]) F. Nüchter: Von der individualist. zur sozialen Demokratie ....

nissen des praktischen Lebens und sind auf das Handeln gerichtet. Sie bedeuten erst etwas in Beziehung zum praktischen Leben und sind wertvoll, soweit sie diesem Leben dienen und es fördern. Das Erkennen erhält damit nicht um seiner selbst willen Wert, sondern nur als Mittel zur Erhaltung und Hebung des Lebens. Daraus ergibt sich auch, daß Probleme nur dann wert sind gelöst zu werden, wenn sie zweckmäßig sind, für das Leben Bedeutung haben. Das Erkennen wird zum Diener, zum Mittel des auf die Zukunft gerichteten Tuns. Urteile und Überzeugungen erhalten erst durch die Lebensführung Sinn und Wert. Ja, was lebensfördernd ist, was „Leistungswert“ besitzt, was sich bewährt, das ist wahr[18]).

Damit hat der Pragmatismus eine Verschiebung des Wahrheitsbegriffes vorgenommen. Wird das Kriterium der Wahrheit die Bewährung für das Leben, so geht damit jede sichere Grundlage verloren. Mit den Änderungen im Leben ändern sich dann auch die sich bewährenden Einsichten und mit ihnen müßte die Wahrheit höhere oder niedrigere Grade erhalten oder schließlich auch zur Unwahrheit herabsinken. Aber auch schon innerhalb der gleichen Lebensvoraussetzungen ist dieser Wahrheitsauffassung ein subjektiver Charakter eigen; denn je nach der verschiedenen Einstellung der Menschen ergeben sich verschiedene Lebensziele, verschiedene sich bewährende Mittel zu ihrer Erreichung und damit auch Wahrheitsbestimmungen, die bis zum schärfsten Widerspruch differieren können. So wird durch die pragmatische Auffassung der Wahrheitsbegriff auf relativen und subjektiven Boden gestellt und ihm damit jede Objektivität und bleibende Geltung entzogen.

3. Beurteilung des Lebensbegriffes bei Dewey.

Ziel aller pädagogischen Maßnahmen ist für Dewey die Einführung in das wirtschaftlich-soziale Leben und die Befähigung, es zu erhalten und zu fördern. Die intellektuelle wie die moralische und künstlerische Erziehung werden in den Rahmen des leitenden Gesichtspunktes eingeordnet. Der Intellekt ist Mittel und Werkzeug, sich im sozialen Leben brauchbar betätigen zu können. Die Wissenschaften sind Beweise des fortschreitenden menschlichen Geistes, der die Natur immer mehr den Bedürfnissen des Menschen unterzuordnen und das gesellschaftliche Dasein zu bessern und zu heben sucht. Die moralischen Grundsätze erhalten erst ihre Bedeutung und ihren Wert als Prinzipien im sozialen Dienste. Auch der Moral ist damit die Selbständigkeit genommen, ein Handeln um des Guten willen läßt Dewey nicht gelten. Nicht besser ergeht es der Kunst, die der Veredlung und Idealisierung des sozialen Lebens dient und die von Dewey auch deswegen geschätzt wird, weil sie wie kaum eine andere Betätigung die Entwicklung der intellektuellen Kräfte fördert. Menschheitsziel ist die Hebung des sozialen Lebens, ein Bestreben, dessen Betätigungsfeld und dessen Endpunkt im realen, praktischen Dasein, im Diesseits liegt. Will Dewey das Leben der Gesellschaft aufgreifen und fortpflanzen, so begeht er eine Inkonsequenz, wenn er einen wichtigen Teil, die Religion, ignoriert. Hat Deweys einseitig gefaßtes Erziehungsziel schon zu Verletzungen und Einschränkungen der Wert-

---

[18]) Vgl. dagegen Goethe in „Wilh. Meisters Wanderjahre“: „Was nützt, ist nur ein Teil des Bedeutenden; um einen Gegenstand ganz zu besitzen, zu beherrschen, muß man ihn um seiner selbst willen studieren.“

reiche des Wahren, Guten und Schönen geführt, so ergibt sich daraus auch die Ausschaltung des Religiösen. Mag Dewey gerade aus der Realität, aus der Lebensnähe seines Zieles seine besten Kräfte holen und besonders bei seinen ökonomisch eingestellten Landsleuten wirken, so liegt doch in dieser Einseitigkeit die große Schwäche seines pädagogischen Werkes. Das metaphysische und religiöse Bedürfnis entspringt einer Sehnsucht, die durch Jahrtausende der Menschengeschichte lebendig war und die heute noch triebkräftig ist, mag sie auch durch die Fortschritte der Wissenschaft und Technik übertönt werden, mag sie vielleicht gerade dem Fortschrittsoptimismus der Amerikaner, der durch den ungeheuren Wirtschaftsaufschwung genährt wird, zu wirklichkeitsfremd und zu unpraktisch erscheinen. Auf die Dauer wird auch hier das Ideal des sozialen Fortschrittes nicht befriedigen können.

Im Gegensatz zu jeder idealistischen Einstellung baut Dewey seine Erziehung nur unter Berücksichtigung des Materiellen auf und vernachlässigt damit gerade die tiefsten Seiten des Menschen. So werden im Handfertigkeitsunterricht, der eine zentrale Stellung im Erziehungssystem Deweys einnimmt, nur solche Gebiete herangezogen, die für das praktische Leben Bedeutung haben: Hausbau, Ernährung und Kleidung; durch das Nachschaffen des Entwicklungsganges dieser Betätigungen glaubt Dewey die beste Gelegenheit zu haben, die Geschichte der Menschheit zusammenfassen zu können. Tritt hier die einseitige Bevorzugung der materiellen Güter deutlich zutage, so ist auch dementsprechend der Maßstab für die Wertschätzung des Individuums der Beitrag, den es zur Hebung des sozialen Wohles liefert. Das Streben nach ideellen Gütern ist Dewey und erst recht dem Amerikanismus unserer Zeit fremd. Solche Bemühungen werden als wertlos, weil unrentabel, abgelehnt.

Der Dienst an der Gemeinschaft darf sich nicht in der Fortpflanzung und Hebung des wirtschaftlich-sozialen Lebens erschöpfen. Das ist nur ein Teil der sozialen Arbeit; die materielle Grundlage des menschlichen Daseins bildet nur eine Voraussetzung für die Erhaltung des Wertlebens der sittlichen Gemeinschaft. Unsere Aufgabe muß es sein, sowohl die Werte im Rahmen unserer Persönlichkeit zu verwirklichen, als auch daran zu arbeiten, die Gemeinschaft selbst zum Wertleben zu führen.

Von dieser Einstellung aus müssen wir auch die Forderung Deweys abweisen, daß im demokratischen Staat nicht nur die politischen, sondern auch die letzten Ziele durch Wahl und Stimmenmehrheit festgelegt werden sollen. Abgesehen vom Zustandekommen solcher Ergebnisse, gibt die Masse nicht die Gewähr, die Werte als Ziel des Strebens aufzustellen. Es ist vielmehr gerade durch dieses Verfahren die Befürchtung begründet, daß das Wertleben zugunsten materieller Güter verkümmern muß.

Da Dewey für das Leben erziehen will, worin ständiger Fluß und stete Veränderung inbegriffen sind, so zielt auch sein Streben dahin, schon in der Schule sich nicht auf bestimmte Verhältnisse festzulegen, den Schüler vielmehr in die Lage zu setzen, Schritt mit dem fließenden Wechsel halten zu können. So unerläßlich eine solche Haltung sowohl für das praktische Leben des einzelnen, als auch für jeglichen Fortschritt auf allen Lebensgebieten ist, so birgt sie doch bei ausschließlicher Beherrschung unseres Strebens die Gefahr, zu keinen festen Orien-

tierungspunkten zu gelangen. Ein Mangel, der besonders bei Dewey ins Auge springt, denn bei ihm ist der oberste Gesichtspunkt Entwicklung, Fortschritt, ohne dabei aber zu bestimmen, welches ferne Ziel angestrebt wird.

Aus der Überschätzung des wirtschaftlich-technischen Aufstieges erwächst die Täuschung, daß das Los des industriellen Arbeiters, „nur ein Anhängsel der Maschine" zu sein, verändert und gebessert werde, wenn er das Bewußtsein erhält, welche soziale und naturwissenschaftliche Bedeutung seine Arbeit besitzt. Durch die bloße Einsicht in die komplizierten Zusammenhänge des Wirtschaftslebens wird es unmöglich sein, den einzelnen mit seiner sozialen Stellung zu versöhnen und für den Fortschritt zu begeistern.

Ebenso werden die intellektuelle Bereicherung, die systematische Ausbildung der Triebe des Schaffens und Handelns, wie die soziale Richtunggebung nicht hinreichend sein, soviel sittliche Verpflichtung zu erzeugen, um unter persönlichen Opfern am Wohle der Gemeinschaft mitzuarbeiten. Bei der Ausschaltung der objektiv geltenden Werte und der Verarmung und Geringschätzung des Innenlebens durch die technizistisch-materialistische Einstellung werden dafür die wirksamen Motive fehlen. So erscheint es sehr fragwürdig, ob es gelingen wird, durch die geschilderten Erziehungsmaßnahmen die individualistisch-egoistische Denkweise des Großteils der Amerikaner in sozialen Geist umzuwandeln[19]).

Trotz der Ablehnung des Erziehungszieles müssen wir Dewey als einen der selbständigsten und originellsten Pädagogen unserer Zeit anerkennen.

Durch die praktische Erprobung seiner reformatorischen Ansichten und die Veränderungen und Verbesserungen derselben durch die Erfahrungen, die er aus seiner Versuchsschule gewann, kann er uns in mancher Hinsicht Anregungen geben, wenn nicht Vorbild sein, obschon auch in Deutschland die gleichen Probleme erörtert werden und zu einer gewissen Lösung gediehen sind, wenn auch die Umsetzung in die Tat noch lange in den ersten Anfängen stecken zu bleiben scheint.

Haben wir Deweys Lebensbegriff als zu einseitig erkannt, so ergeben sich aber daraus, wie er sein Erziehungsziel in der Schule verwirklichen will, Reformen, die uns Deutsche nahe berühren.

Sein Hauptproblem ist, die Schule in den Dienst der Gesellschaft zu stellen, nicht für die Schule, nicht für einseitige Gelehrsamkeit zu bilden, sondern die Erziehung als Glied des sozialen Lebens zu betrachten und in diesem Sinne umzugestalten.

Aus dem Gesichtspunkte heraus für das Leben zu bilden, will Dewey erziehen, nicht bloß isolierte Kenntnisse, Fertigkeiten oder Charaktereigenschaften aneignen. In allen Maßnahmen ist für ihn bestimmend, das Ganze des Schülers zu packen, Geist und Arm zu bilden, sein volles Interesse und seine freudige Mitarbeit an wirklichen Lebensaufgaben zu wecken, um Kräfte und Einstel-

---

[19]) Vgl. F. Rüchter: V. d. individualist. z. sozialen Demokratie . . . ., wo er in der Vorbemerkung auf den Zusammenhang neuer politisch-sozialer Auffassungen mit pädagogischen Reformen hinweist, die auf die Weckung sozialen Denkens und Handelns abzielen.

lungen zu begründen, die über die Schule hinaus wirksam und triebkräftig bleiben.

Will die Schule ihre Zöglinge zu Mitgliedern der Gesellschaft erziehen, so muß sie sich mit diesem Leben auch wirklich in Verbindung setzen. Sie muß sich nach diesem Vorbilde gestalten, ja selbst zum Leben mit den ihm eigenen Formen werden. In ihr müssen Prinzipien gelten, die im Leben herrschen, müssen Betätigungen und Lehrstoffe gewählt werden, wie sie auch dort maßgebend sind. Diese Schule ist nicht von dem Leben getrennt, das sich außerhalb ihres Bereiches abspielt, denn schon beim eintretenden Kind schließt sie sich an dessen Vorleben an und das, was der Schüler außerhalb der Schulmauern erfährt, bildet die wichtigste Quelle, die in der Schule aufgenommen und verwertet wird. Was sich das Kind in ihr erarbeitet, dafür fehlt nicht die Anwendungsmöglichkeit in seinem täglichen Tun und Treiben.

Nicht zuletzt schafft eine solche Lebensschule durch die Vielseitigkeit der Lebenslagen und die Anpassung an die Betätigungen der Erwachsenen die Möglichkeit, daß das Kind seine Anlagen und Kräfte, Neigungen und Interessen gründlich kennen lernt, so daß es sich allmählich dem nähert und schließlich erkennt, womit es sich im späteren Leben am geeignetsten beschäftigt. Damit wird einer so folgenschweren Entscheidung vorgearbeitet, wie es die Wahl des Lebensberufes ist; ein Problem, dessen ähnliche Lösung schon Goethe in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ andeutet, wenn er die Zöglinge verschiedene Tätigkeiten vollbringen läßt, wobei sie ständig beobachtet werden und als Begründung hinzufügt: „Weise Männer lassen den Knaben unterderhand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung, nur allzu gefällig, abirren kann.“

II. Der materielle Lebensbegriff bei den Entschiedenen Schulreformern.

Nicht zuletzt ist es unsere jetzige wirtschaftliche Notlage, das Überangebot an Arbeitskräften, das den Existenzkampf fast aller Schichten bis zur Hochspannung treibt und die noch wenig gemilderten schweren Lebensbedingungen des Industriearbeiters, die die Entschiedenen Schulreformer auf das wirtschaftlich-soziale Leben weisen. Sie wollen die Jugend nicht ratlos in das Wirtschaftsleben stellen, sie nicht der Arbeitslosigkeit und den damit verbundenen Gefahren ausliefern. Man sieht die Not der der Volksschule entwachsenen Jugend, die entweder auf dem Lande keine Beschäftigung findet oder in irgend einen gelernten Beruf durch Zufall hineingerät und dann jeder wirtschaftlichen Krise unterworfen ist, weil sie nicht gebildet und gewöhnt ist, sich in jede Arbeit zu finden. Bei dem heutigen wirtschaftlichen Niedergang ist es Notwendigkeit geworden, daß auch Hochschüler Verdienst in Werkstätten, Fabriken und Büros suchen müssen. Neben den erwähnten Nöten glaubt Östreich auch die Studentennot mit seiner neuen Schule beseitigen zu können, da in ihr „jeder in die Fähigkeit zu lebenserhaltender Erwerbsarbeit hineingewachsen“ sei. Der Werkstudent soll nicht mehr Kompromiß, sondern Basis sein.

Der einzelne soll aber nicht gebildet werden, damit er in rücksichtslosem Kampf seine Einzelinteressen vertreten kann. Die Kräfte der Individuen müssen vereinigt werden zu einem Organismus, zu einer Gemeinschaft; damit erst kann auch die Arbeit des einzelnen Sinn erhalten. Als das wirkungsvollste Bindemittel wird die gemeinsame schaffende Arbeit angesehen und zwar die „Arbeit für die baren Lebensnotwendigkeiten: Nahrung, Kleidung, Wohnung, ohne welche dem Leben seine Grundlage fehlt." Sie wird aus dem „einen Zweck, der ebenso dauernd ist wie die Menschheit", abgeleitet, nämlich der Aufgabe, „dem Menschen sein Leben auf Erden zu sichern und zwar allen Menschen ein Leben, das ihnen gemäß ist. An dieser Aufgabe ist jeder beteiligt und sie umfaßt eines jeden Bedürfnisse, Rechte und Pflichten." (A. S. 39/40.) Der einzelne für sich kann nicht bestehen, er ist in jeder Hinsicht, aber ganz besonders in den wirtschaftlichen Lebensbedürfnissen von der Gemeinschaft abhängig. Diese Erfahrung und dieses Erlebnis wird zur selbstgewollten Gemeinschaftsarbeit führen, von der aus es möglich wird, die Not der Zeit zu überwinden und die Grundlagen des Daseins zu heben.

Die Gemeinschaft wird aber das Individuum nicht zu einem Leben zwingen, das diesem gemäß seines Anlagenkomplexes widerspricht. Sie wird seine Begabung und Neigung zu schätzen und zu verwerten wissen. Sie wird Vorsorge treffen, daß der ins Leben Tretende sich selbst wie auch das Leben kennen gelernt hat. Die Erziehung wird „individual-sozial" sein, und so die Gestaltung „der kommenden, personal-sozial eingestellten Gesellschaft" (K. 49) möglich machen. Alle Bewertung erfolgt dann von den Bedürfnissen der Gemeinschaft aus. Sie wird je nach ihrer Ausprägung auf die Individualitäten einwirken, während diese wiederum die Gemeinschaft umgestalten werden.

Die Erziehung zum sozialen Leben soll sich nach der Ansicht Östreichs in der Schulsiedelung oder Schulfarm[20]) vollziehen. Sie bildet eine Wirtschaft im kleinen, nachgebildet der großen, die sie umgibt, mit der sie eng verbunden bleibt und auf die sie auszustrahlen gedenkt. Dabei will Östreich die Erwachsenen zur Mitarbeit und als Erzieher in den Bereich der „Schule" hereinnehmen. Damit wäre auch die Möglichkeit geschaffen, in die wirtschaftlich-soziale Gestaltung des ganzen Volkes einzugreifen und sie umzubilden. Die Jugend lernt in dieser Schulfarm die Bedienung der Maschinen, arbeitet in Werkstätten und bestellt das Land, schließt sich in Genossenschaften zusammen, verwaltet nach und nach selbst den ganzen Betrieb, der immer selbständiger wird und sich allmählich selbst erhalten kann[21]). Die Schule soll damit selbst „Leben" werden, diesem sich nach Form und Inhalt immer mehr annähern. (Vgl. die ausführlichere Darstellung der Lebensschule bei Östreich unter dem naturalistischen Lebensbegr. S. 72ff!)

Die Entschiedenen Schulreformer erkennen zum Teil den Widerstreit zwischen Wirtschaftstendenzen und Erziehungsbestrebungen. Sollte eine Gesundung eintreten, so müßten sich nach

---

[20]) Vgl. auch die Ausführungen F. Karsens auf der Reichsschulkonferenz 1920!

[21]) Damit ist die Gefahr, wie bei Blonskij, nahegerückt, die Wirtschaftsarbeit über die Bildungsforderungen zu stellen. Vgl. die Kritik bei Blonskij!

Östreich pädagogische und Wirtschaftsidee zunehmend identifizieren. Diese Entwicklung soll damit eingeleitet werden, daß schon in den Erziehungseinrichtungen „die Wirtschaft ein Stück weit Erziehung und die Schule ein Stück Wirtschaft sein kann“. Diese Aufgabe hat die Produktionsschule zu erfüllen, die nicht Kinderausbeutung sein darf, die vielmehr „zum produzierend sich findenden schöpferischen, am Leben stets beteiligten, beseelten Menschen“ zu führen hat (Sch. 145). Also zweckvolle Produktion, die aus den eigenen Kräften der Jugend sich ergibt und wirtschaftlich wertvoll ist, die nicht den Körper verunstaltet und nicht zum Maschinenteil herabdrückt, sondern die Organe und das Ganze so fördert, daß daraus der gesunde, schöne Mensch erwächst. (Sch. 146.)

Das führt uns zur ursprünglichen Bedeutung der Produktionsschule, wie sie aus dem Gedankengang des Sozialismus entstanden ist, insbesondere durch K. Marx, der die Verbindung von „produktiver“ Arbeit mit Unterricht und Gymnastik als die einzige Möglichkeit ansah, „vollseitig entwickelte Menschen“ zu bilden[22]). Daraus ergibt sich folgerichtig die Unterscheidung der Produktionsschule von der Arbeitsschule, wie sie M. G. Baege gibt[23]). Diese ziele durch die Arbeit, vor allem durch die produktive auf pädagogische Zwecke und könne auch wirtschaftlich wertlose Arbeit in ihren Bereich ziehen, wenn sie nur pädagogischen Aufgaben diene. Die Produktionsschule dagegen organisiere sich nur auf der Grundlage wirtschaftlich produktiver Arbeit und zwar 1. „weil die Kinder nur so mit dem wirklichen Wirtschaftsprozeß bekannt gemacht werden können und 2. weil das Kind selbst — soweit es sich nicht spielend betätigt — nur Freude an wirklich nützlicher Arbeit hat.“ Diese Kennzeichnung tritt natürlich viel ausgeprägter bei Blonskij als bei den Entschiedenen Schulreformern zu Tage.

III. Die Bewegung in Sowjetrußland.

Blonskij.

Gegenüber den Entwürfen der Entschiedenen Schulreformer erhalten wir von Blonskij, einem Schulreformer Sowjetrußlands, ein scharfumrissenes Programm, wenngleich dessen Realisation nicht weniger problematisch ist als Östreichs Schulsiedlungspläne. Blonskij unternimmt es, die sozialistischen Grundsätze eines Marx für die Erziehung auszugestalten und zur Durchführung zu bringen.

„Aus dem Fabriksystem“ — schreibt Marx — „entsproß der Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“ (D. Kapital.)

Blonskij sieht demgemäß in der Fabrik der Zukunft die Schule der Zukunft. Der Industrialismus ist ihm nicht nur der treibende Faktor der Wirtschaft, sondern auch der Ausgangspunkt

---

[22]) Zitiert b. Blonskij.
[23]) Vorwort zur „Arbeitsschule“ v. Blonskij.

für Wissenschaft und Kunst und die Quelle, aus der soziale Bildung erspriessen kann. Auch er sucht die Wirtschaftsforderungen mit denen der Pädagogik zu vereinigen. „Unser Problem ist nicht die Befreiung der Jugend von werktätiger Arbeit, sondern Hineinbeziehung von Hygiene und Pädagogik in diese Arbeit. Es handelt sich nur darum, die Arbeit der Jugend aus einer geisttötenden, körperschädigenden in eine die Entwicklung fördernde zu verwandeln und nur die für Gesundheit und Geist der Jugend schädliche Arbeit soll verboten werden." (II, 11).

Das wirtschaftlich-sozial gerichtete Ziel der Erziehung tritt hier charakteristisch in der Zwecksetzung der Arbeit zu Tage. Durch sie soll die Natur unterworfen und in den Dienst der Menschen gespannt werden. Zweck der Arbeit ist die Schaffung von Nutzwerten. So besteht auch der Fortschritt der Menschheit „in der ständig wachsenden Macht des Menschen über die Natur"[24]), der Einspannung ihrer Kräfte zur Hebung des menschlichen Daseins. Die industrielle Betätigung bildet in unserer Zeit den Höhepunkt der Arbeit, deshalb ist die Industrieschule die unserem Entwicklungsstande gemäße Arbeitsschule. Das Ziel dieser Schule ist die Einführung des Kindes in die neuzeitliche Arbeitstechnik, in die moderne industrielle Kultur. Soziale produktive Arbeit, die Tätigkeit, durch die der Menschheit Nützliches geschaffen wird, nimmt den breitesten Raum dieser Schule ein, die damit im vollen Sinne zur Produktionsschule[25]) wird.

Diese Arbeit ergibt sich aus den Lebensaufgaben, den wirtschaftlichen Bedürfnissen der Menschen, die mit Nahrung, Wohnung, Kleidung usw. gekennzeichnet sind[26]). Da diese Arbeitsschule „eine konkrete Produktion in ihrer Ganzheit und ihrem Zusammenhang" zu sein hat[27]), so muß sie sich wie die Arbeitsgemeinschaften der hochentwickelten Gesellschaft organisieren. Blonskij sieht denn auch jede isolierte individuelle Betätigung als einen „abstrakten" Arbeitsprozeß an und verwirft eine solche Beschäftigung in seiner Schule. Die Arbeit der Kinder als Nachbild der modernen Arbeitsorganisation schließt Arbeitsteilung in sich. Daraus ergeben sich Arbeitsgemeinschaften, organisiert aus je einer gemeinsamen Aufgabe heraus. Das Kind vollbringt Teilarbeiten, um deren technische Verfeinerungen und die Verwendung der spezialisierten Werkzeuge zu erlernen. Durch die Kollektivarbeit eignet es sich weiterhin die Arbeitsdisziplin an und wird zum Glied eines sozialen Ganzen erzogen.

Blonskij erwartet sich von der erzieherischen Verwertung der Industriearbeit den höchsten Bildungseffekt. Einmal ist es nach ihm das Gebot der Stunde, da der Industrialismus „der erhabenste Sieg des Menschen über die Natur" ist und unserer Zeit das charakteristische Gepräge verleiht, während das Handwerk längst überlebt ist. Weiterhin ermöglicht die maschinelle Produktion wegen der geringen Anforderungen an Vorbildung und Erlernung einen verhältnismäßig raschen Wechsel in der Bedienung der Maschinen. Aus der vielseitigen Beschäftigung mit diesen und der Beobachtung der „elementaren Grund-

[24]) Übereinstimmung mit J. Dewey.

[25]) Vgl. die Kennzeichnung der Produktionsschule durch Baege S. 41!

[26]) Vgl. die Übereinstimmung mit J. Dewey. S. 32!

[27]) Übereinstimmung mit Karsens Bericht: Die Schulen haben ein „wirtschaftliches Ganzes zu sein."

formen der Mechanismen" ergeben sich theoretische Verallgemeinerungen, die unter dem Namen der Philosophie der industriellen Technik zusammengefaßt werden. Diese Verallgemeinerungen sind aber die Anwendung der Naturwissenschaft, woraus sich ergibt, daß durch die Industrie am besten der Zusammenhang zwischen Arbeit und Wissenschaft gezeigt und anschaulich gemacht werden kann. Technische und wissenschaftliche Bildung könnten hier eng verbunden werden. — Durch die industrielle Arbeit wird also keine einseitig technische, sondern eine polytechnische Bildung erreicht[28]).

Die „Handwerksarbeitsschule"[29]) könne für die neue Zeit nur den Inhalt für einen Teil der ersten Schulstufe liefern. Maschinismus, Industrialismus, Wissenschaft sind unserem Jahrhundert als Bildungsgüter entsprechend. Im Gymnasium unserer Zeit sieht Blonskij die Überreste vergangener Jahrhunderte, eine Schule, die zu Theoretikern und zu beschaulichem Leben erzieht, die ihre Zöglinge in der ganzen Hilflosigkeit und Unwissenheit in praktischen Dingen in die Welt hinausschickt, in das moderne Leben mit seiner Aktivität und Arbeit. Ebensowenig entsprechen Blonskij die Reformversuche, die der Entwicklung der Industrie entgegenkommen wollen. Sie alle sind meistens schon bei ihrem Entstehen überholt, denn „das Leben fordert Bewegung" und läßt sich nicht in starre Formen auf längere Zeit hinaus festlegen. So müssen diese Reformen immer wieder ersetzt werden und bringen im Grunde genommen doch nicht die allein notwendige Neuerung. Diese ist nur mit der Industrieschule gegeben. „Fabrikwerkstatt und Fabrik — das ist die Arbeitsschule der Jugend."

Die Erziehung in der frühen Kindheit (3.—8. Jhr.) vollziehe sich im Spiel und der „Arbeit", die in die arbeitende Umgebung eingebettet und durch sie wesentlich bestimmt sind; für den „Halbwüchsigen" ist die geeignetste Erziehungsstätte die häusliche Arbeitsgemeinschaft, für die Jugendlichen die Industrie.

Für die **frühkindliche Erziehung** nimmt Blonskij besonders Fröbel[30]) zum Vorwurf, nur daß bei ihm weniger das handwerkliche Tun als vielmehr die industrielle Arbeit ausschlaggebend wird und das Kind seine Vorbilder in den Erwachsenen und älteren Kindern der Schularbeitsgemeinschaft erhält. Das schließt in sich, daß die Kinderabteilung nicht von den anderen Schulabteilungen abgeschlossen ist, daß weiterhin auch die einzelnen Schulabteilungen durch gemeinschaftliche Arbeit verbunden sein können. Die Abteilungen umfassen vor allem die für das betreffende Alter typische Arbeit, durch die das „kulturell-soziale Leben" der Kinder organisiert ist.

Das Kind beobachtet die Arbeit der anderen, ahmt sie im Spiele nach und ist auch je nach seinen Kräften und seinen Neigun-

---

28) In der Londoner Denkschrift der Sozialisten, die wahrscheinlich von Marx verfaßt ist, wird unter Bildung zusammengefaßt: 1. geistige Bildung, 2. körperliche Ausbildung und 3. „polytechnische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt und die gleichzeitig das Kind und die junge Person einweist in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementarischen Instrumente aller Geschäfte".

29) Vgl. Dewey S. 30/31 und viele Arbeitsschulpädagogen, so bes. Kerschensteiner!

30) Vgl. Fröbel u. M. Montessori, wie auch im folgenden!

gen behilflich. Es ist mit Haus- und Gartenarbeit, wie mit Tier- und Pflanzenpflege beschäftigt. Besonders gepflegt wird der Bautrieb der Kinder; so werden Fabrik und Fabrikwerkstatt als das natürliche Milieu des Proletarierkindes im kleinen angefertigt. Entsprechend dem sich allmählich erweiternden Vorstellungskreis schreiten die Arbeiten vom Zimmer zum Haus, bis sie beim Dorf oder der Stadt enden. Dadurch soll sich das Kind in dem es umgebenden Leben zurechtfinden lernen. Mit besonderem Interesse wird es die Arbeitswerkzeuge der Erwachsenen beobachten und probieren und vielleicht auch versuchen sie anzufertigen. Damit glaubt Blonskij die Möglichkeit zu erhalten, daß es den Fortschritt des Arbeitens und den Zusammenhang zwischen Arbeit und kulturellem Leben fühlt. Das gäbe die Grundlage für die künftige Weltanschauung der Arbeit. Eine ähnliche Neigung wie den Werkzeugen bringe das Kind den Maschinen entgegen, die es beobachte und in deren elementare Funktionen es bei der Zerlegung und Erklärung der automatischen Spielsachen eindringe.

Dem Kindergarten schließt sich die **„erste Schulstufe“** der Blonskijschen Arbeitsschule an. Sie ist „kulturell-werktätiges“ Leben des Kindes unter Teilnahme der Erwachsenen; eine große Familie mit 150—200 Mitgliedern, ein Haus in dem reges hauswirtschaftliches Leben herrscht, keine Schule im üblichen Sinne. Die Kinder richten die Wohnung ein, sorgen für die Verpflegung, spinnen, weben, nähen, beschäftigen sich überhaupt mit häuslichen Handwerken und nur die Kleinen gehen „spazieren“ (machen Exkursionen), spielen, schauen zu und machen den Größeren Handreichungen.“ An das Haus schließen sich Werkstätten an; weiterhin ist es von einem Garten und einem Felde umgeben[31]).

Als Übergang vom Kindergarten zur „Schule“ erscheint besonders die Robinsonade[32]) geeignet, die im ersten Sommer in der Schulsiedelung oder auf dem Landgut praktisch durchgeführt wird. Die Kinder müssen sich selbst Werkzeuge beschaffen, eine Wohnung bauen, für Nahrung und Kleidung sorgen, wobei sie möglichst von den primitiven Anfängen auszugehen haben. In den primitiven Hilfsmitteln sollen die Kinder die „Urahnen der modernen Werkzeuge“ erkennen, sollen selbst Experimente, Entdeckungen und Erfindungen zur Vervollkommnung der Arbeitsgeräte machen und mit der Entwicklung der Arbeitswerkzeuge bekannt werden. So wird das Kind den Unterschied zwischen der Steinzeit und unserem „eisernen Jahrhundert“ erleben. Blonskij glaubt, daß es dann zu dem eisernen Gerät hingezogen wird, das später noch durch die Maschine seine Vervollkommnung erfährt. Es soll wie einstmals die Menschheit den Sieg des menschlichen Geistes erleben und die moderne „Kultur“ als Wohltat empfinden. Die Kulturgeschichte kann jetzt durch die eigenen Erfahrungen illustriert werden und das Kind kommt den Erzählungen und Legenden mit vollem Verständnis entgegen, die von den Sklaven mit den Hand-

---

[31]) Vgl. J. Deweys und P. Oestreichs Vorschläge zur Anlage der Umgebung der Schule!

[32]) Vgl. Rousseaus Emil!

mühlen, dem großrussischen Hakenpflug, von der Steinzeit, von Prometheus, Penelope usw. berichten[33]).

Der erste Winter in der Stadtschule stellt die Kinder vor die Tatsache, daß sich weder Verpflegung, noch Einrichtungsgegenstände, noch andere Gebrauchsmittel vorfinden. Dadurch sind sie gezwungen, sich diese Dinge selbst zu beschaffen und treten deshalb in enge Verbindung mit dem Geschäftsleben der Stadt. Mit Hilfe älterer Kinder wird eine Bedarfsliste mit den entsprechenden Einkaufsstellen angelegt. Es sind notwendig „Bücher, Federn, Bleistifte usw., kurz „Kulturdinge"; Kartoffeln, Mohrrüben, Brot, Salz, Tee usw., kurz „Nahrungsmittel"; Nägel, Schere, Leim, Stoff usw., die Dinge des „täglichen Bedarfs." Als Hauptthema ergibt sich: der Handel des Stadtviertels, in dem eine Fülle von Aufgaben enthalten ist, so die Orientierung, die Anfertigung eines Stadtplanes durch die Kinder, Exkursionen in die verschiedenen Läden, wobei die erworbenen Erfahrungen in der Schule vielseitig ausgewertet werden, so im Rechnen, in mündlicher, plastischer, graphischer und schriftlicher Darstellung. Da in diesem Stadtteile nicht alle Bedürfnisse zu decken sind, führen die Exkursionen auch in das Stadtinnere, wo das Kind besonders mit den sozialen Einrichtungen (Arbeitergenossenschaft, Wirtschaftskomitee, Sektion für Volksbildung, Lehrmittelniederlage usw.) bekannt wird.

Die bisherigen Beschäftigungen waren durch den Verkehr zwischen Konsumenten und Verkäufern charakterisiert, während jetzt das Augenmerk auf die Produzenten gerichtet wird. Diese Aufgabestellung führt zu ähnlichen Betätigungen und deren unterrichtlicher Verwertung, wie wir sie oben kennen gelernt haben. Wieder sind es die Lebensbedürfnisse, die ausschlaggebend sind für die Auswahl der Besuche, die zum Bäcker, Metzger, Schneider, Buchbinder, Schlosser, Hausangestellten, Arzt usw. führen. Eine neue Perspektive ergibt sich weiterhin aus der Betrachtung der Arbeit für das Allgemeinwohl (öffentliches Gesundheitswesen, Sicherheits- und Bequemlichkeitsmaßnahmen, „wer arbeitet für dich? wer arbeitet für dich, wenn du schläfst?" usw.[34]). Zu dieser mehr passiven Stellungnahme zu den sozialen Einrichtungen gesellt sich auch die aktive Beteiligung im Dienste der Gemeinschaft.

Der zweite Sommer führt die Schule auf das Versuchsfeld, wo der „kleine Ackersmann, Arbeitsgenosse und Naturforscher, Gärtner und Viehzüchter" sich ausbildet. Gelebt soll werden wie das werktätige Landvolk, in werktätiger Arbeit[35]). Das Kind ist beschäftigt mit dem Vermessen des Landes, der Untersuchung, Bearbeitung und Düngung des Bodens, dem Säen und Ernten, der Verarbeitung der Feldfrüchte usw. Diese Gebiete bilden, wie oben angedeutet, wiederum die Ausgangs- und Beziehungspunkte für die weitere Schularbeit, ein Verfahren, das der Idee nach mit dem Gesamtunterricht verwandt

---

33) Ähnlich erfolgt bei Dewey die Auswahl der Literaturwerke; so wird ihm Penelope i. d. Odyssee erst klassisch als die Verkörperung einer industriellen Phase.

34) Vgl. Scharrelmann, der Blonskij mannigfache Anregungen gibt!

35) Ähnlich berichtet F. Karsen von dem russischen Pädagogen Schatzky, daß er die Landschule als Wirtschaftskomplex organisiert, wobei die Arbeiten von den Jahreszeiten mitbestimmt werden.

ist[36]). Die Prinzipien werden auch hier weitergeführt: Einführung in die wirtschaftliche Produktion, Einsicht in die Verbesserung der Werkzeuge, Arbeitsteilung und Arbeitsgemeinschaft, Erzeugung sozialer Gefühle und Einsichten, wie die Gewöhnung an soziales Tun.

Im zweiten Winter erfolgt die Einführung in den Haushalt; die Kinder sollen zu Organisatoren des Hauslebens werden.

Mit dem dritten Sommer tritt die landwirtschaftliche Maschine in den Kreis der Betrachtung. Kann die Schule ihre Unternehmungen nicht ohne die landwirtschaftliche Genossenschaft und Gemeinde einrichten und unterhalten, so ist auch die Zeit gekommen, das Kind mit diesen segensreichen Verbänden in nahe Verbindung zu bringen und in ihren Geist einzuführen.

Vom dritten Winter an tritt die Arbeit aus dem engen Kreis der Bedürfnisse der Hauswirtschaft und wendet sich der Herstellung der Kleider zu[37]).

Hier sei auch auf die Geschichte hingewiesen, die sich gleich den übrigen Fächern an die Werktätigkeit der Schüler anschließt und sich zu einem Teil der Kulturgeschichte verengt, zur Geschichte der Arbeit und der Lebensweise der Völker. In ähnlicher Weise beschränkt sich die Geographie auf die Behandlung der Wirtschaftsverhältnisse (Handel und Verkehr) und die Lebensweise der Bewohner.

Der vierte Sommer führt zum Obst- und Waldbau, Gebiete, die schon in den Sommermonaten früherer Jahre berührt wurden.

Damit ist für den vierten Winter der Aufgabestellung vorgearbeitet, die als „Sieg der Arbeit über das Holz" zu umschreiben ist. Die Kinder arbeiten womöglich in einer gemeinsamen Werkstatt, sind zum Teil auch in den Arbeitsstätten der Erwachsenen beschäftigt und besuchen eine Fabrik für Holzbearbeitung.

Im fünften Sommer beschäftigen sich die 12-Jährigen mit der Bienen- und Fischzucht; auch sollen sie, wenn möglich, durch Besichtigung, Sammlung und Herstellung von Metallen in den Bergbau eingeführt werden.

Den Abschluß dieses Jahres, das besonders dem „Sieg der Arbeit über das Metall" gewidmet ist, bringt der fünfte Winter mit der Metallbearbeitung, die nach den Grundsätzen gehandhabt wird, wie sie bei der Holzbearbeitung und früher zum Ausdruck gebracht wurde.

Nach Blonskij hat der kleine Industrialist in diesen fünf landwirtschaftlichen und ebensoviel gewerblich-industriellen Halbjahreskursen „alle Formen sozialen Lebens durchlebt: die Familie, die Schule, die Genossenschaft, die Kommune, die Werkstatt und die industrielle Lebensweise. Er hat selbst erlebt,

---

[36]) Diese Art des Arbeitsverfahrens gleicht auch den Richtlinien des russischen Schulprogramms vom Jahre 1924, das mit Komplexplan gekennzeichnet ist. Ausganspunkt ist ein Lebensgebiet, nicht ein „Lehrstoff". „Also Forschung, um in das Leben eingreifen zu können und nicht einen Stoff zu erarbeiten um ihn zu wissen!" (Karsen.)

Der Bericht von S. Hessen zeigt, daß sich die offiziellen Anweisungen von 1926 genötigt sehen, den Plan in der Weise zu ändern, daß wie früher mehr Gewicht auf systematische Durcharbeitung der Stoffe und auf die Aneignung von mehr Wissen gelegt wird.

[37]) Vgl. die Bevorzugung des Spinnens und Webens bei Dewey!

aktiv erlebt, er hat die ökonomische Struktur der Gesellschaft kennen gelernt. Ebenso hat er in aktiver Weise die technische Unterlage dieser Struktur kennen gelernt: die werktätige Arbeit der Gegenwart, die Hausarbeit, die Hausgewerbe, die Handwerke, den Triumph über Holz und Metall, die Maschinenarbeit...."

Auf der ersten Stufe sind die Kinder noch in einer familiären Arbeitsgemeinschaft verbunden, die wirtschaftliche Sorge beschränkt sich auf die Schule, der auch die Werkstätten angeschlossen sind. Der ganze Betrieb spielt sich trotz der Verbindung mit der Umgebung hauptsächlich im Großhaushalt ab. Die **zweite Stufe** dagegen führt die Jugendlichen in das Industrieleben. Es wird zur Norm, daß die Schule mit dem Leben der Umgebung — soweit sie gesunde Verhältnisse darstellt — zu einem Ganzen verflochten wird[38]). Das bedeutet die allmähliche Emanzipation des Jugendlichen aus den für ihn bereits zu engen Schranken der Schulfamilie oder Schulkommune. Die Schule hat dieses Selbständigkeits- und Selbsttätigkeitsstreben, diesen Zug zur Betätigung im weiten sozialen Leben zu fördern.

Ungefähr die Hälfte der Schulzeit bringt der Jugendliche in den Werkstätten der Fabriken[39]) zu, wobei er immer nach einem halben Jahre wechselt. Er soll damit die verschiedenen Produktionsarten kennen lernen und die Möglichkeit erhalten, ein Fach als Spezialität für seinen künftigen Beruf auszuwählen. Mit dieser produktiven Werkstättenarbeit muß aber organisch die wissenschaftliche Beschäftigung verbunden werden, indem der jugendliche Arbeiter die Ergebnisse aus der Werkstatt denkend verarbeitet und zusammenfaßt und sich auf die Gebiete vorbereitet, mit denen er sich in der Fabrik zu beschäftigen hat.

Von der Betätigung der Jugendlichen in den Fabriken verspricht sich Blonskij nicht bloß soziale und naturwissenschaftliche Kenntnisse, sie ist ihm auch die „ideale Schule" der sozialen Erziehung. Die Fabrik organisiere die Jugend, da sie selbst nichts anderes sei als ein Organismus, in dem die Arbeitskräfte eine durch den Produktionsprozeß selbst disziplinierte und sozialisierte Gemeinschaft bilde. Dazu käme noch der Umstand, daß sich der Arbeiter jetzt nicht mehr als Sklave der Maschinen, sondern als Organisator der Fabrik fühle, der durch seine eigene Tätigkeit Einsicht in alle Arbeiten gewonnen habe, wie er als ständiges Mitglied einer vielgestaltigen Arbeitsgemeinschaft zum „Organisator des Arbeitskollektivs" werde[40]). Die soziale Erziehung soll aber nicht auf den engen Rahmen der Fabrik beschränkt bleiben; deshalb wird der Jugendliche auch im Werk- und Fabrikkomitee, im Volkswirtschaftsrat, als Mitarbeiter zur Volksaufklärung[41]), im Kindergarten, in der sozialen Fürsorge usw. beschäftigt.

---

[38]) Vgl. Deweys ähnliche Forderung S. 33/34!

[39]) Karsen spricht ebenfalls von den Werkstätten, in denen die Jugend beschäftigt wird; 16- bis 17-Jährige werden gruppenweise in die Fabriken beurlaubt.

[40]) Vgl. die ähnlichen Gedankengänge Deweys und der Entschiedenen Schulreformer!

[41]) Auch Karsen berichtet von der Aufklärungsarbeit der Jugend auf hygienischem und wirtschaftlich-sozialem Gebiete. Ähnlichem Zwecke dient die Schülerzeitung, von der auch Blonskij spricht, in der die Kinder von ihren Erfolgen berichten, die unwissende Bevölkerung belehren und sie damit wirtschaftlich und sozial zu heben suchen.

Was im Kindergarten und auf der ersten Schulstufe angebahnt wurde, das erhält in der Erziehung der Jugendlichen seine scharfe, bestimmte Prägung und seinen Abschluß: wirtschaftstüchtige Glieder der Gesellschaft zu bilden.

Die Aufdeckung des Reichtums an schulisch gut verwertbarem Material und die Fülle von Hinweisen auf die Zusammenhänge der Stoffe geben ein Zeugnis von der tiefen Erfassung und Kenntnis der für Blonskij entscheidenden Lebensverhältnisse. Mit seiner materialistischen Weltanschauung können wir uns dagegen nicht einverstanden erklären und verweisen zu deren Widerlegung auf die kritische Stellungnahme bei J. Dewey.

Wie der Wirtschaftsprozeß nicht Ziel der Erziehung sein darf, so wenig ist er als Bildungsmittel der Jugend geeignet. Dazu bemerkt Gg. Kerschensteiner[42]), daß „ein von der Wirtschaftsdiktatur in all seinen Teilen bestimmter Arbeitsprozeß niemals mit einer Arbeitsordnung in Harmonie gebracht werden kann, die aus der Bildungsidee heraus organisiert ist.“ Weiterhin, daß Blonskij weder wertvolle Arbeiter noch viel weniger wertvolle Menschen erziehe, ebenso nicht zu Menschen, deren die Gemeinschaft bedarf, „nämlich zu sozial wie sachlich eingestellten Hand- und Kopfarbeitern für ihre tausendfältig verschiedenen Zwecke, wo jeder geschult wird auf einem besonderen Arbeitsgebiete und doch zugleich erfüllt werden kann von den zeitlosen Menschheitswerten.“ Die Unangemessenheit der Vereinigung einer Bildungsorganisation für Jugendliche mit dem rationellen Werkbetrieb von Erwachsenen konstatiert auch Karsen[43]). Mit Recht weist der Blonskij nahestehende P. Östreich[44]) den Maschinismus des Russen als eine „Gehirnlösung ohne Seele“ zurück.

Blonskij nimmt zudem Gesellschaftszustände an, wie sie in Wirklichkeit gar nicht vorhanden sind, er schreibt, wie er selbst zum Ausdruck bringt, „über die Erziehung der Kinder der arbeitenden Volksmasse in einem Lande, das zur vollen Industrialisierung des Lebens schreitet.“ Und wo diese Verhältnisse nicht da sind oder noch Hindernisse entgegenstehen, wie es auf dem Lande sei, da glaubt der Reformer den menschheitsbeglückenden Zustand des Industrialismus herbeiführen zu können, zum Glück ein aussichtsloses Unterfangen.

---

[42]) Gg. Kerschensteiner: Arbeitsschule.

[43]) F. Karsen: Vom Schulwesen Sowjetrußlands.
„Falsch ist vor allen Dingen, von jedem Kind die Ausführung gesellschaftlich notwendiger Arbeit zu fordern und es damit unter ein seinem Lebensalter fremdes Gesetz zu stellen.“ (Karsen: D. V. 120.)

[44]) P. Oestreich: Schule zur Volkskultur.

C. Der naturalistische Lebensbegriff.

1. Das Leben des Naturmenschen im Spiegel der Reformer.

Die naturalistische Bewegung hofft zwar nicht, die primitiven Lebensverhältnisse der Naturvölker nachbilden zu können, zieht sie aber zur Beurteilung der bestehenden Kulturverhältnisse heran und orientiert nach ihnen Ziele und Mittel der Erziehung. Deshalb ist es angebracht, die Züge aus dem Leben der Naturvölker bloßzulegen, die dieser pädagogischen Strömung als besonders erstrebenswert erscheinen. Dabei sei aber hingewiesen, daß wir die Lebensverhältnisse der Primitiven von der Warte unserer kulturellen Höhe und vom Standpunkt unseres Kulturpessimismus aus sehen und deshalb allzu leicht geneigt sind, sie zu idealisieren. Dazu tritt noch die Notwendigkeit, auf Grund der äußeren Lebenserscheinungen dieser Völker ihre Seelenverfassung zu erschließen, wodurch ein nur geringer Wahrheitswert erreicht werden kann. Ob die „Wilden", die Menschen mit „primitiver Stammeskultur" in dem „Glück", in der Seeleneinheit und -harmonie leben, wie sie vom Kulturkritiker gesehen wird, ist fragwürdig, wie es tatsächlich der Fall ist, daß sich der Primitive seiner „glücklichen" Lage nicht bewußt ist und sie damit auch nicht schätzt. Sein Dasein wird erst durch den in der differenzierten Kultur Stehenden als erstrebenswert angesehen. Dieser findet im Leben der Naturvölker einen Zustand verwirklicht, der ihm abhanden gekommen ist und der nach seiner Anschauung Grundlage für ein „wahres" Leben bietet.

Die Lebensbetätigung des Kulturmenschen erschöpft sich meistens in der Ausübung eines eng umgrenzten Berufes, der ihm durch Anlage oder Schicksal auferlegt ist. Der Großteil der Lebensaufgaben des Volksganzen bleibt ihm dabei unerschlossen. Er kann sich an ihnen weder aktiv beteiligen, noch hat er genauere Kenntnis davon. Bei den Naturmenschen mit ihren verhältnismäßig kleinen Verbänden ist dagegen jeder einzelne in die Gesamtheit der Lebensgebiete seines Stammes eingeführt und nimmt daran tätigen Anteil. Damit ist die *Allseitigkeit* der Lebensbetätigung des Primitiven gegenüber der Vereinseitigung des Kulturmenschen gegeben. Die unmittelbare Beteiligung aller Stammesgenossen an den gemeinsamen Aufgaben, Arbeiten, Sorgen und Schicksalen läßt sie außerdem zu einer innerlich verbundenen und gefestigten *Lebensgemeinschaft* zusammenwachsen.

Die Lebensgebiete, noch nahe ihren Quellpunkten, haben sich im Geistesleben des Naturmenschen noch nicht so weit voneinander entfernt, daß sie als fremde, einander ausschließende Gegenstände angesehen werden. Sie sind noch eng verbunden, Teile von einem Gebiete fließen in das andere. Jahrhunderte geistiger Arbeit hat es bedurft, sie in ihren Geltungsbereichen zu scheiden, wenngleich noch heute im täglichen Leben ihre Grenzen verwischt bleiben. Die-

ser enge Zusammenhang und das Ineinanderfließen der Lebensgebiete im Denken und Tun des Naturmenschen läßt es gerechtfertigt erscheinen, von einem undifferenzierten Gesamtbewußtsein zu sprechen, das dem Kulturmenschen durch den Einfluß der Wissenschaften abhanden gekommen ist.

Den Lebensaufgaben wird nicht um ihrer selbst willen nachgegangen, sie sind vielmehr zweckgebunden, erwachsen aus den primitiven Bedürfnissen des realen Daseins und finden darin ihre ewig treibenden Impulse. Wohl spielt auch hier die Tradition eine Rolle, doch ist sie verhältnismäßig primitiv und kann mündlich und durch das Vorbild der Erwachsenen fortgepflanzt werden. Zudem ist ihr ursprünglicher Sinn noch nicht verloren gegangen und wird immer wieder neu belebt. Dadurch, daß die Lebensbetätigungen noch nicht zu einer hohen Entwicklung gediehen sind, ist die Verbindung mit dem Triebleben eine noch sehr enge und unmittelbare. Das Geistige an ihnen hat sich noch nicht losgelöst, um ein selbständiges Dasein zu führen. Diese innige Verflechtung des Trieblebens mit den geistigen Gehalten, wie die schon erwähnte Zweckgebundenheit geben dem Streben des Primitiven eine eindeutige, unwandelbare Richtung, eine Zielsicherheit und -beständigkeit, wie sie dem Kulturmenschen abhanden gekommen ist, der sein Leben nicht selten aus verwickelten Spekulationen heraus zu gestalten sucht.

Der Mangel an Arbeitsteilung, an rationellen Werkzeugen und technischen Hilfsmitteln, die primitiven Bewirtschaftungsmethoden, die geringe Möglichkeit, für längere Zeit Vorräte aufzuspeichern und zu sichern, bringen für die Naturvölker die Notwendigkeit, ständig im Daseinskampf zu stehen und ihren ursprünglichen Aufgaben „treu" zu bleiben. Daraus ergibt sich die Erhaltung der Spannkraft und Gesundheit; Eigenschaften, die von den Kulturvölkern besonders hoch geschätzt werden, weil sie durch die Folgen der modernen Wirtschaftsorganisation zu sehr bedroht sind.

Im Gegensatz zur Arbeitsteilung im hochentwickelten Gesellschaftsverbande, wo das eng begrenzte Arbeitsgebiet meistens eine einseitige Ausbildung der Kräfte mit sich bringt, muß sich der primitive Mensch infolge seiner umfassenden Lebensaufgaben vielseitig betätigen, Körper und Geist in gleicher Weise beanspruchen. Kein Teil hinkt in seiner Entwicklung dem andern nach, denn der Fortschritt des einen hat notwendig den des andern zur Folge. Diese wechselseitige Beziehung und Förderung gewährleistet die Harmonie der Kräfte.

2. Einführung.

Hochentwickelte Kulturzustände bringen für die Menschen solcher Epochen nicht nur körperliche, sondern vor allem seelische Schädigungen mit sich, die den Niedergang der Völker vorbereiten. Die Fülle der übernommenen Kulturgüter, der Sitten und Gebräuche werden von der Gesellschaft meistens unverändert beibehalten oder nur äußerlich weitergebildet. Einstmals sinnvoll gefüllte Formen, hinter denen frische, treibende Kräfte standen und die zu immer neuen Bildungen führten, verflachen zu seelenlosen Konventionen, die sich nur durch die Macht der Tradition, durch gesellschaftlichen und staatlichen Zwang oder auf

Grund der Stumpfheit der Masse Anerkennung verschaffen können. Durch diese ständige Anhäufung von Kulturgütern wird das Schwergewicht immer mehr auf die bloß gedächtnismäßige Aneignung und die einseitige intellektuelle Durchdringung gelegt, während die tiefen Schichten des Menschen verfallen. Solche Zustände schließen auch eine immer weiterschreitende Differenzierung der Lebensgebiete ein, die die Zusammenschau, den Blick und die Einstellung auf das Ganze gefährden. Im Gefolge dieser Erscheinung schreitet die Arbeitsteilung, die dem einzelnen Individuum eine eng gesteckte Lebensaufgabe zuweist, ihm dagegen den Großteil seiner ursprünglichen Verpflichtungen abnimmt. Dadurch wird der Zusammenhang zwischen seinen natürlichen Bedürfnissen und seinem Arbeitsgebiet mehr und mehr gelockert, das Kräftegleichgewicht gestört, die Ganzheit zerstückt. So entstehen „Kultur"menschen mit all den Schwächen der Kompliziertheit, der körperlichen und seelischen Unausgeglichenheit.

Aus solchen und ähnlichen Erwägungen nehmen Reformbewegungen ihren Ausgang, die durch Bewahrung des „natürlichen", „echten" Wesens des Menschen die Voraussetzung zu einer sinnvollen Daseinsgestaltung schaffen wollen. Abgesehen von der Verschiedenheit des gedanklichen Ausbaues lassen sich folgende gemeinsame Grundtendenzen erkennen.

Statt Veräußerlichung durch die Überfülle der Kulturforderungen Zurückgreifen auf die „Natur", das Ursprüngliche und Wesenhafte im Menschen als Quelle gesunder Kulturentwicklung; statt frühzeitiger Vorbereitung auf eine bestimmte Stellung im Gesellschaftsbereich vollseitige Ausbildung als Mensch, Entwicklung der individuellen Eigenart und Schulung für die vielseitigen Aufgaben des Lebens; statt Zerstückelung und intellektuelle Vereinseitigung Formung des Daseins aus der Totalität heraus; statt Überkultur und Verweichlichung Einfachheit, Abhärtung, körperliche und geistige Gesundheit.

3. Rousseau.

a) Hintergründe für seine Stellungnahme zur Kultur.

Um Rousseaus leidenschaftliche Hinwendung zu einem „natürlichen" Leben verstehen zu können, müssen wir uns einmal die kulturellen und sozialen Verhältnisse des damaligen Frankreich vergegenwärtigen. Dazu tritt der persönliche Gegensatz des Genfers, der in seinen Lebensvoraussetzungen und -gewohnheiten, wie in seinem ganzen Wesen mit dem Zeitgeiste der führenden Schichten dieses Landes kontrastierte. Der kalvinisch-demokratisch erzogene Bürger Genfs stand dem Absolutismus Frankreichs gegenüber. Seiner Naivität und Gefühlsbetontheit stellte sich die geistreichelnde, kühle, verstandesmäßige Art der Zeitgenossen entgegen.

Das Frankreich des 18. Jahrhunderts war von einem reichen Adel beherrscht, der die überkommenen Kulturgüter weniger belebte und bereicherte, als einfach übernahm, sie weniger in ihrer Tiefe erfaßte und daraus eigene Verpflichtungen zog, als sie vielmehr zu Mitteln feinen Lebensgenusses herabdrückte und entleerte. Unter der Decke der scheinbar hochstehenden Kultur des

Adels hatte nicht zuletzt eine krasse Sittenverderbnis Platz gegriffen, eine Korruption, von der auch die Vertreter des Staates erfaßt waren. Während sich der Adel seiner wenigen Pflichten immer mehr entledigte, wurden die ungeheuren Lasten, die eine solche glänzende Lebensführung erforderte, auf das Volk abgewälzt. Die Kultur schien von diesem Gesichtspunkte aus nur Privilegium der gehobenen Schichten zu sein, ein Mittel zur Machtentfaltung und Genußsucht und zur Unterdrückung der Untertanen. Dazu war gerade in den gebildeten Kreisen der Rationalismus mit seinem Kulturoptimismus lebendig. In dem Fortschritt der Wissenschaften und Künste sah man eine ständig aufsteigende Linie in der Hebung des Menschengeschlechtes, ein Mittel zur Beglückung und Versittlichung der Menschen, so daß gerade die Förderung der Kultur als eine der bedeutendsten Aufgaben der Zeit angesehen wurde.

Zu diesen zeitgebundenen Schwächen gesellten sich noch die Schattenseiten, die sich zwangsläufig aus jedem hochentwickelten Kulturstande ergeben, wie wir sie im einleitenden Kapitel aufgezeigt haben.

b) Seine Kulturkritik.

Sie tritt vor allem in den Jugendwerken zutage, in denen auch schon die Grundlagen und Richtlinien der aufbauenden Arbeit der späteren Jahre zu erkennen sind. Die Preisaufgabe der Akademie von Dijon: Ob die Erneuerung der Künste und Wissenschaften zur Reinigung der Sitten beigetragen habe, gibt Rousseau den entscheidenden Anlaß, Stellung zur Kultur zu nehmen.

Im Gegensatz zur Anschauung seiner Zeit, den Gedankengängen des Rationalismus, bricht er mit der Meinung, daß „Kultur“ und Sittlichkeit ein und dasselbe wären. Die „Künste“ und Wissenschaften hätten zwar die Feinheit des Geschmackes, die Geschmeidigkeit des Charakters, die Artigkeit der Sitten im Menschen erzeugt, aber das sei nicht Sittlichkeit, das sei nur der Schein von Tugend. Das äußere Gebaren der Menschen wäre nicht der „Abdruck der Seele“. Vor dieser Wirkung der „Künste“ zeichnete sich der Mensch durch seine sittliche Ruhe und Sicherheit aus, die auf die Aufrichtigkeit seiner Gesinnung zurückzuführen wären. Unter dem trügerischen Schleier der feinen Sitten, die wir der Aufklärung unserer Jahrhunderte zu verdanken hätten, verstecke sich Argwohn, Mißtrauen, Haß und Verleumdung. Üppigkeit und Sklaverei folgten unwiderruflich den Bestrebungen, uns aus der „glücklichen Unwissenheit“ zu reißen, in der uns die Vorsehung gelassen hätte und in der uns die Natur belassen wolle.

Die Wissenschaften haben ihren Ursprung in den Lastern der Menschen. So entstand die Astronomie aus dem Aberglauben, die Beredsamkeit aus Ehrgeiz und Haß, Schmeichelei und Lüge, die Geometrie aus dem Geiz, selbst die Moral ging aus dem menschlichen Stolz hervor. Der Entstehung der Kulturerrungenschaften entsprechen auch die Gegenstände, womit sie sich beschäftigen. Die Künste können nicht ohne Pracht bestehen, die Rechtsgelehrsamkeit ist nicht möglich ohne die Ungerechtigkeit der Menschen und die Geschichte hätte keinen Stoff, wenn es nicht Tyrannen, Kriege und Verschwörungen gegeben hätte. Würde jeder den Bedürfnissen der Natur und den Pflichten der Menschen nachgehen, seine Zeit dem

Vaterlande, den Freunden, seinen unglücklichen Mitbrüdern opfern, so wären diese leeren Betrachtungen der Wissenschaft nicht notwendig.

Die neuen Politiker kennen nur Handel und Geld und so schätzen sie auch die Menschen nur als Ware, gleich ihren Viehherden. Die Künstler streben nach Ruhm, sind somit ganz dem Beifall und Geschmack der Zeitgenossen ausgeliefert und werden deshalb immer nur mittelmäßige Arbeiten leisten; denn die Verderbnis der Sitten, die aus dem Luxus entstanden ist, hat eben auch nur schlechten Geschmack zur Folge. Analog der Wirkung der Wissenschaften ist auch die der Erziehung, wie sie jetzt gehandhabt wird, verderblich. Sie ist wohl mit großem Aufwand verbunden, bringt aber die Kinder nur dazu, nutzlose fremde Sprachen und unverstandene Verse zu lernen, nicht aber zu dem, worauf es ankommt, zu Großmut, Billigkeit, Mäßigkeit, Menschenliebe und Tapferkeit.

Wissenschaft und Kunst sind auch entscheidend für die Beurteilung der Menschen geworden. Man fragt jetzt nicht mehr, ob ein Mensch rechtschaffen, sondern nur, ob er geschickt sei. „Tausend Preise sind auf schöne Rede gesetzt, aber nicht einer auf schöne Handlung.“ Die angenehmen Künste, nicht die nützlichen, werden geschätzt. Die Menschen, die wirklich für die Erhaltung des Volkes sorgen, leben arm und verachtet auf dem Lande, nicht aber die Meßkünstler, die Sterndeuter, die Dichter, Tonkünstler, Maler usw. Besonders verderblich erscheint Rousseau die Buchdruckerkunst; denn durch sie wird es möglich, die schädlichen Erzeugnisse der Wissenschaft zu verewigen. Er wünscht sich als Nachkommen ein Geschlecht, das den allmächtigen Gott anruft: Erlöse uns von dieser Erleuchtung und von den schädlichen Künsten unserer Väter, gib uns wieder jene Unwissenheit, jene Unschuld und jene Armut, wodurch wir allein glücklich und vor Deinen Augen angenehm werden. Nur wenig großen Menschen bleibe die Beschäftigung mit den Künsten und Wissenschaften vorbehalten. Das Glück sei in uns selbst zu finden. Die Tugend sei in jedem Herzen eingepflanzt. Wir müssen deshalb zu uns zurückkehren und bei der Ruhe der Leidenschaften die Stimme des inneren Richters hören.

c) Das Kindheits- und Jugendalter der Menschheit und die Entwicklung zur Kultur.

Den Zustand des wahren Glückes sieht Rousseau in der unwiderbringlichen Vergangenheit, im Kindheits- und zum Teil noch im Jugendalter des Menschengeschlechtes. Er unternimmt es, eine Entwicklungsgeschichte der Menschheit zu entwerfen und zeigt dabei, wie die Menschen durch die allmähliche Entwicklung der Kultur in die Notlage seines Zeitalters gerieten. Diese Gedanken sind vor allem in den: Abhandlungen von dem Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen dargelegt. Will Rousseau die Menschheit nicht etwa in ihr Kindheitsalter zurückführen und bezweifelt er selbst die Möglichkeit einer Wiederherstellung des Jugendzustandes, der ihm erstrebenswert erscheint[1]), so führt gerade die Darlegung dieser Gedankengänge am besten in die Ideen ein, nach denen er das Dasein gestalten will. Reißt die

---

[1]) Vgl. Hensel: Rousseau!

erste Preisschrift nieder, so enthält diese Arbeit die grundlegenden Anschauungen über die erstrebenswerte Lebensführung und deckt mit großer Schärfe die Schlacken der „Kultur“ auf.

Als Idealzustand erscheint für Rousseau das Leben des noch isolierten Naturmenschen, so wie es sich unmittelbar aus den Händen der Natur ergeben hat: ein geschlossenes Ganzes, ohne jede Differenzierung, ohne die durch die Gesellschaft hervorgerufenen Veränderungen des Daseins und der menschlichen Seele. Diesem Naturmenschen mit seinen unwandelbaren Grundsätzen und seiner „himmlischen“ Einfalt steht der bis zur Unkenntlichkeit veränderte Kulturmensch gegenüber, ein Wesen mit nie rastendem Verstande und einer Überfülle von Einsichten, die ihm immer mehr den rechten Weg verschütten.

Die bewegenden Faktoren des Naturmenschen sind die Sorge um die Erhaltung seines Daseins und das Mitleid mit den anderen empfindenden Wesen. Durch die allmähliche Entwicklung der Vernunft werden aber diese natürlichen Triebe erstickt. Der Naturmensch kennt nur die Selbstliebe (amour-de soi), nicht aber die Eigenliebe (amour-propre), die erst in der Kulturentwicklung durch die Vernunft erzeugt worden ist und die zu den großen Ungerechtigkeiten unter den Menschen führt. Das Mitleid ist beim Naturmenschen noch nicht von den Erwägungen der Vernunft zerfressen. Der Wilde, der sich die natürliche Fähigkeit des Mitleids noch unverdorben bewahrt hat, hilft unmittelbar aus seinem reinen Gefühle heraus den leidenden Wesen und kann ihnen selbst nichts zuleide tun. Das Mitleid mäßigt die Eigenliebe und macht die Erhaltung der Gesellschaft möglich; es vertritt im Naturzustande die Stelle der Gesetze und Sitten und ist diesen weit überlegen. Der Kulturmensch mit seinem berechnenden Verstande kommt selten oder nie zum guten Handeln; er spielt nur mit den Gefühlen des Mitleids, die einst die einzigen, aber wirkungskräftigen Triebfedern aller gesellschaftlichen Tugenden waren.

Durch die Sorge für die Erhaltung des Daseins sind die Kräfte des Wilden in ständiger Bereitschaft, sein Körper ist zu den verschiedensten Zwecken geeignet, während unsere Menschen durch die gesellschaftlichen Einrichtungen immer einseitiger, unselbständiger und abhängiger werden. Ihnen sind die Mühen der Lebenshaltung zum großen Teil abgenommen, was Müßiggang und Genußsucht zur Folge hat, die auch die Ursache der vielen Krankheiten sind, von denen der Wilde verschont bleibt. Die Natur hat es dem Menschen gut gemeint, indem sie schwere Daseinsbedingungen schuf. Im Kampfe um seine Erhaltung wird er die Gesundheit und die Feinheit der Sinne bewahren. Durch den Verstand, der von der Gesellschaft eine übermäßige Schätzung und Ausbildung erfährt, werden die Sinne vernachlässigt und damit geschwächt, wie er überhaupt die Stimme der Natur immer mehr verdrängt und ausschaltet. Der Mensch ist frei gegenüber dem Tiere, das nur von dem Instinkt geleitet wird und der auch zur Führung des Naturmenschen genügen würde. Zur Freiheit kommt noch das Vervollkommnungsvermögen des Menschen, während das Tier Jahrtausende lang seiner Art gleich bleibt. Mit den steigenden Bedürfnissen wächst der Verstand, um sie befriedigen zu können, er wird zum Werkzeug menschlicher Leidenschaften. Gering sind dagegen die Bedürfnisse des Wilden, der sie verhältnismäßig leicht befriedigen kann. Er

ist nicht mit großen Plänen beschwert, lebt ohne Sorgen für die Zukunft, da er sie so wenig wie die Vergangenheit kennt; nur die unmittelbare Gegenwart beschäftigt ihn.

Da der Mensch in seinem Kindheitsalter allein lebt, ist er auch nicht mit den Übeln geplagt, die sich aus der Gemeinschaft ergeben. Er kennt weder Eitelkeit noch Ansehen, weder Hochachtung noch Geringschätzung, weder Mein noch Dein, er ist weder gut noch böse. Von wenig Leidenschaften beherrscht, hat er an sich selbst genug, hat nur Einsichten, Bedürfnisse und Gefühle, die sich für seinen Stand schicken. Sein Verstand beschäftigt sich nicht mit Dingen, die nicht unbedingt notwendig sind; mit sich selbst eins, fügt er auch seinem Nebenmenschen nichts Übles zu. In diesem Zustande ist die Ungleichheit der Menschen sehr gering. Auch Rousseau nimmt hier natürliche Unterschiede an, sie treten aber in diesem paradiesischen Zustand wenig hervor. Die Ungleichheit ergibt sich aus dem Vervollkommnungsvermögen. Die Veranlassung zu dieser Entwicklung ist besonders den äußeren Umständen zuzuschreiben. In ihnen glaubt Rousseau den hauptsächlichen Grund der Ausbildung des menschlichen Verstandes und damit der Entartung des Menschengeschlechtes zu finden. Dieser Gedanke gibt uns den Schlüssel zu seinen Bestrebungen, durch Erziehung die Menschen zu bessern, indem in einem verhältnismäßig primitiven Leben Daseinsbedingungen geschaffen werden, die imstande sind, den Zustand der Gesundheit, Reinheit und Glückseligkeit in möglichster Annäherung an den Naturmenschen herbeizuführen.

Ist im Kindheitsalter der Menschheit das Ideal zu sehen, so beginnt im Jugendzustand die allmähliche Zersetzung; der abfallenden Linie im Stande der Sittlichkeit und Glückseligkeit entspricht die aufwärtssteigende der Kulturentwicklung. Der erste, der sein Land einzäunte, es nur für sich in Anspruch nahm und dabei Glauben und Anerkennung bei seinen Mitmenschen fand, ist für Rousseau der Begründer der Gesellschaft. Er hat das Eigentum geschaffen, einen der mächtigsten Faktoren der Kulturentwicklung, er hat die vielen damit zusammenhängenden Laster: Krieg, Mord, Elend und Greuel in die Welt gebracht. Die Ungleichheit der Menschen nimmt von da ab immer mehr zu. Um mit mehr Ruhe im Besitze der Güter bleiben zu können, sucht man den gewordenen Zustand durch Gesetze für ewig festzulegen. Sie sollten allen Schutz und Gerechtigkeit gewähren. Doch statt frei zu werden, schmiedete sich der Mensch erst recht seine Ketten. Der Reiche ist jetzt mehr denn je in der Lage, den Armen zu knechten. Die Menschheit wurde so der Arbeit, der Dienstbarkeit, dem immerwährenden Jammer ausgeliefert.

Hat der Naturmensch bei seinem ungekünstelten Dasein nur wahre Bedürfnisse, so entstehen jetzt solche der Bequemlichkeit, die den Menschen nicht glücklich machen, aber unzufrieden, wenn sie ihm fehlen. Im Zusammenleben mit anderen heben sich die Schönsten, Stärksten, Geschicktesten und Beredsamsten heraus. Daraus entstehen klaffende Unterschiede, die einerseits Stolz und Verachtung, anderseits Neid und Haß zur Folge haben. Wohnte noch jeder in seiner primitiven Hütte und ernährte sich selbst durch sein eigenes Handwerk, so herrschte Glück und Freiheit. Seitdem nun mehrere Mitmenschen in den Dienst eines gestellt werden, seitdem die einen Vorräte aufspeichern und sichern können, beginnt die Unfreiheit, gegenseitige Abhän-

gigkeit, gekünstelte Lebensweise, Unterdrückung und Sklaverei. Die gegenseitige Rivalisation bringt die verschiedensten Fähigkeiten zur Ausbildung, so daß nicht bloß die Glücksgüter, sondern auch körperliche und geistige Eigenschaften als Bewertung für die Menschen auftreten. Nur durch diese Vorzüge ist es möglich, sich die Hochachtung der Menschen zu erwerben; der Mensch muß sie besitzen oder sie vortäuschen. Damit tritt zum Sein der Schein, die Verstellung, die List mit allen ihren schädlichen Folgeerscheinungen. Der Mensch wird zum Sklaven der Mitmenschen, gleichviel ob er reich oder arm ist. Hat dieser Zustand im Jugendalter seinen Anfang genommen, so verschlechtert er sich mit fortschreitender Kultur. Wir nähern uns dem Zustand der Vollkultur, deren Schädigungen wir in kurzen Strichen bei der Darlegung der ersten Preisschrift gekennzeichnet haben.

d) Die Aufgabe der Erziehung.

Rousseaus Beurteilung von „Kultur" und „Natur", wie sie im vorausgehenden als Angelpunkt seiner Gedankengänge aufgetreten ist, wird auch entscheidend für seine Einstellung in der Erziehung. „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht," „alles entartet unter den Händen des Menschen", bildet auch hier den Fundamentalsatz. Der Zögling ist vor dem verderblichen Einfluß der „Kultur", nämlich der gesellschaftlichen Mißstände, zu bewahren, während den Kräften der Natur zur Entfaltung verholfen werden muß, da aus ihnen allein wahres „Leben" sprießen kann.

Als Hochburg der menschlichen Entartung sieht Rousseau die Städte an, in denen die Gesellschaft den Menschen „gleichsam einen von ihrem ursprünglichen Wesen abweichenden Charakter verleiht." Dazu soll das Kind fern von der gesundheitsschädlichen „Pestluft der übervölkerten Orte" aufwachsen. Als der geeignete Aufenthalt für die Erziehung Emils ergibt sich das Land, wo sich die Kinder selbst verjüngen und inmitten der Fluren die Vollkraft wieder gewinnen. (E. I 56.)

Was auch hier die „natürliche" Erziehung zu gefährden vermag, ist der Erzieher, durch den allein noch der verderbliche Einfluß der „Menschenhände" wirksam werden kann. Seine Aufgabe ist es deshalb, zurückzutreten, um nur die außermenschliche Natur als Erziehungsfaktor auftreten zu lassen oder ohne Wissen seines Zöglings Lagen solcher Art herbeizuführen. Emil soll nicht den wechselnden Meinungen und den Launen der Menschen, sondern nur den unverrückbaren Gesetzen der „Natur" unterworfen sein. Nur diese Abhängigkeit ist ihm förderlich. Die von den Menschen dagegen macht ihn unfrei, verdirbt sein Wesen; denn Verbote, Ermahnungen, Befehle sind entweder unwirksam oder rauben die Selbständigkeit des Handelns. Nicht so die eigene Erfahrung und mit ihr verbunden die Erlebnisse der Kraft und Ohnmacht, wie sie im Umgang mit den Naturdingen gemacht werden. Die unbeugsamen Naturgesetze trüben weder die Freiheit, noch berühren sie den sittlichen Charakter.

Auf diese Weise will Rousseau den so optimistisch beurteilten Kräften der menschlichen Natur die günstigsten Wachstumsbedingungen geben, sie allseitig zur Entwicklung bringen. Der „Kultur"-mensch ist dem gegenüber nur „Teil der Einheit", Bruch des Ganzen, Teilstück eines großen Organismus' und damit Verkümmerung des wahren menschlichen Wesens. Von solchen Menschen

könne man behaupten, daß sie wohl 100 Jahre auf der Erde verbrachten, aber schon bei ihrer Geburt starben. Emil aber soll leben können, selbst ein Ganzes sein, selbst handeln, nicht bloß atmen, sich aller Fähigkeiten und Teile seines Wesens bedienen, die ihm das Gefühl seines Daseins verleihen. (E. I 18—20.)

Die geforderte Totalität hat zur Voraussetzung, daß der Mensch unabhängig, ganz auf sich selbst gestellt ist; denn die Einengung in fremde Zwecke, wie auch die Erfüllung der Wünsche durch andere führt zur Brachlegung eigener Kräfte. Frei ist nur der, der zur Vollstreckung seines Willens sich keiner fremden Hände zu bedienen braucht, bei dem Wollen und Können im Einklang stehen. Die Herabsetzung der Wünsche müßte die Vollseitigkeit des Menschen stören und er könnte sich seines Seins nicht nach jeder Richtung hin erfreuen. Wollen aber die Wünsche unser Können überschreiten, so sind sie auf das Maß unserer Leistungsfähigkeit zurückzuführen, was in der Erziehung durch die außermenschliche Natur erreicht werden soll. (E. I 93.)

Persönliche Einheit und Ganzheit des Lebens müssen dem eigenen Innern erwachsen. Deshalb darf der Zögling nicht zu einem künftigen Berufe erzogen werden. Die Kindheit erhält Selbstzweck; jedes Stadium ihrer Entfaltung bekommt Eigenwert und muß berücksichtigt werden. Die Natur des Kindes ist zu belauschen, ihren Bedürfnissen Folge zu leisten und alles fern zu halten, was ihr fremd und verfrüht ist. Aus diesen Erwägungen heraus ist der Übereifer Rousseaus zu verstehen, den Zögling möglichst lange vor den Erzeugnissen der „Kultur" zu bewahren, dafür die ursprünglichen, reinen Kräfte der Menschennatur zu wecken und zur vollen Ausbildung gelangen zu lassen. Bei allen Kulturgebieten ist zu warten, bis die „Natur" des Zöglings zur Befriedigung drängt, bis sich unverfälschte Wißbegierde, Neigung zur Auseinandersetzung mit den menschlichen und kosmischen Beziehungen einstellen.

Emil darf nichts geboten werden, was nur äußerlich erfaßt würde. Alles muß mit seinem Selbst eng verbunden sein, in ihm Widerhall finden, es zu erweitern und zu vertiefen geeignet sein. Daraus ergibt sich die Forderung der Selbsttätigkeit, die beste Gewähr für die Entwicklung eigener Kräfte. Nicht durch Worte, die halb- oder unverstanden angeeignet werden, bildet sich Emil, sondern durch seine Sinne, sein Tun, seine Erfahrung. So gelangt er zu klaren Vorstellungen und scharfer Urteilskraft und wird zu raschem, entschiedenem Handeln befähigt. Seine Worte sind ein wahres Abbild seines Innern; er wird die naive, einfache Wahrheit ohne Ausschmückung, ohne Künstelei und Eitelkeit zum Ausdruck bringen. (E. I 251.) Den Gefühlen wird die Tat folgen.

Die Betätigung in den Kulturgebieten soll nicht um ihrer selbst willen geschehen, sondern zweckgerichtet sein, Bedürfnisse des täglichen Lebens befriedigen, dem Wohle des einzelnen und der Gesamtheit dienen. Darin sieht Rousseau die rechte Einstellung zur Lebensarbeit und mit ihr die Möglichkeit, die naturgegebene Naivität zu bewahren. Eine besondere Rolle spielt demnach das Handwerk, besonders, soweit es für die Gesellschaft notwendig ist. Emil soll die menschlichen Arbeiten, wie die Naturdinge, nach dem Nutzen einschätzen, den sie für seine Sicherheit, seine Erhaltung und sein Wohlbefinden bieten. (E. I 305.) Vom Standpunkt des Kulturpessimismus aus ist es konsequent, die Handwerke auch vom Gesichtspunkt der Arbeitsteilung zu bewerten, durch die der

Mensch vereinseitigt wird und in große Abhängigkeit von den Mitmenschen gerät. Da sich aber der einzelne als isoliertes Wesen nicht erhalten könnte, wird Emil durch eigene Einsicht und Betätigung auch den Nutzen gegenseitiger Unterstützung kennen lernen, ohne aber dabei in die Unnatur der gesellschaftlichen Zustände zu verfallen. Ein Mittel, die natürlichen Zusammenhänge zu behalten, ist die Erlernung eines Handwerkes, das zudem Verdienst und Fortkommen gegenüber allen Schicksalsschlägen gewährleistet.

Natürliches Leben schließt Einheit zwischen Körper und Geist und Harmonie innerhalb der geistigen Kräfte in sich. Die Gesellschaft bildet das Kind nur für ihre Zwecke, macht es zum unselbständigen Glied des großen Räderwerkes. Es ist damit nur befähigt, ein Teildasein zu führen. Die Ausbildung des Körpers wird vielfach ganz vernachlässigt, während innerhalb der geistigen Kräfte Unausgeglichenheit herrscht, vor allem die intellektuellen Fähigkeiten einseitig gefördert werden. Rousseaus Zögling erfährt dagegen schon in frühester Jugend die beste körperliche Pflege und erhält auch in späteren Jahren einen Ausgleich mit der geistigen Arbeit durch Ausübung eines Handwerkes. Der Körper soll zur gesunden Wohnung der Seele werden. Deshalb wird ihm gerade in der Zeit seiner Entwicklung besonderes Augenmerk zugewandt; es sind dafür nicht Vorurteile und Bequemlichkeit der Mütter und Ammen, sondern allein die Gesetze der Natur ausschlaggebend. Er muß dabei mit der Entwicklung des Geistes gleichen Schritt halten, da eine wahre Bildung der einen Seite ohne die andere nicht möglich ist. — Entgegen der übertriebenen Verstandesschulung und Gedächtnisbeanspruchung und der Erziehung zu gekünstelten und erheuchelten Gefühlen wird das Hineinstellen in natürliche Lebenslagen vielseitige und tiefe Erlebnisse schaffen, wobei nicht nur ungezwungene Gelegenheiten zur Bildung des Gedächtnisses und der Denkfunktionen erstehen, sondern auch die Gemütsseiten ihre Entfaltung erfahren. — So soll die Entwicklung aller Kräfte, wie auch deren rechtes Verhältnis untereinander erreicht werden.

e) Würdigung und Kritik.

Wenn Rousseau von Kultur spricht und darüber Kritik übt, so trifft er einerseits das, was wir heute als Zivilisation bezeichnen, anderseits läßt ihn sein Pessimismus vor allem die nachteiligen Begleiterscheinungen der Kulturentwicklung, insbesondere die Folgen starker Differenzierung sehen. Er hat diese Schattenseiten so tief erfaßt, daß er uns besonders heute, im Zeitalter der Taylorisierung, ein ernster Warner sein kann.

Durch die ständig fortschreitende Arbeitsteilung wird zwar eine ungeheure Steigerung der Produktion, sowie eine immer feiner werdende Auffspaltung der Forschungsgebiete und damit eine gewaltige Bereicherung an Einzeldaten erzielt; doch werden dabei die Menschen nicht selten zu Maschinenteilen herabgewürdigt oder zu seelenlosen Spezialisten gestempelt. Über diese einseitige Beanspruchung muß das Ganze, die Totalität in Brüche gehen. Die Differenzierung bringt aber nicht nur die Einengung der menschlichen Funktionalität, sondern auch eine ungebührliche Ausweitung des Interessenkreises mit sich. Tausenderlei Fragen treten verpflichtend an den Kulturmenschen heran, verlangen Auseinandersetzung und eigene Stellungnahme oder blin-

des Übernehmen und kritikloses Aneignen. Der Schwerpunkt wird damit notgedrungen aus dem Innern in die äußeren Zonen verlegt. Als regulierend kann nur mehr der Intellekt auftreten. Die ausgedehnten und teilweise zusammenhangslosen Aufgabenkreise des modernen Menschen bringen auch die Zersplitterung des Ich, die Verzettelung der Kräfte und damit den Verlust der persönlichen Einheit mit sich. Das Leben wird von den drängenden Forderungen der Umwelt gelenkt, statt die Orientierung von sich selbst aus zu erhalten. Bei all dem Reichtum und der Vielgestaltigkeit des Daseins ist der Mensch in seinem Wesen unterhöhlt und entwurzelt, das Wertvollste und Stärkste in ihm, das Eigene, Ursprüngliche und Unmittelbare bleibt verschüttet.

Selbst bei Ausschaltung der Verirrungen und Mißgestaltungen innerhalb der menschlichen Gesellschaft, wie sie von Rousseau eingehend geschildert werden, bestehen die eben berührten Gefahren als notwendige Folgeerscheinungen der Gesellschaftsentwicklung fort. Rousseau schreibt alle Übelstände der „Kultur" zu, der immer mehr sich vergrößernden Entfernung vom Naturzustande. Natur und Kultur werden damit in den schroffsten Gegensatz gerückt. Die Kultur gilt ihm als das Entartete, Unsittliche, Verderbenbringende, während aus der Natur, als der Schöpfung göttlichen Ursprungs, nur das Reine und Gute hervorquelle. Der Begriff Natur ist bei Rousseau sehr weit gespannt. Er bedeutet ihm zunächst im Zusammenhange mit der menschlichen Lebensweise Einfachheit, verhältnismäßig primitives Dasein mit allseitiger Lebensbetätigung, ohne Verweichlichung und Verkünstelung; weiterhin das Ursprüngliche und im Innern Wurzelnde, schließlich die Verkörperung des Guten und Wahren im Menschen. Fassen wir Natur als das „ursprünglich Gegebene, Unverarbeitete, Unveredelte" auf, so versteht Rousseau in seinen gesteigerten Forderungen darunter geradezu Kultur im besten Sinne des Wortes, die aus der noch unverdorbenen Reinheit des menschlichen Wesenskernes wachse.

Rousseau macht durch diese ungebührliche Ausweitung des Naturbegriffes ein zwar verschleiertes, aber volles Zugeständnis an die Kultur. Emil soll im Gegensatz zum unwissenden Naturmenschen Liebe zur Wahrheit und damit zur wissenschaftlichen Betätigung eingeflößt werden, daß er sie höher achte als alles andere. (E. I 347.) Zudem setzt sich Rousseau mit dem Wege zur Erreichung seiner idealistischen Ziele in Gegensatz zu seiner allgemeinen Annahme, als würde sich das Erstrebenswerte ohne besonderes Zutun des einzelnen Individuums aus dessen reiner Natur herausentwickeln. Er kommt vielmehr zu der Ansicht, daß solche Forderungen nur durch Selbstaufopferung, durch Überwindung der eigenen Natur in die Tat umgesetzt werden könnten. Emil soll sich nicht der beschaulichen Ruhe des Naturmenschen hingeben, sondern den arbeitsreichen, langen Weg der eigenen wissenschaftlichen Forschung beschreiten (E. I 346 ff.). Die Tugend wird uns ebenfalls nach Rousseaus Meinung nicht unverdient in den Schoß fallen, sie sei vielmehr ein Kriegszustand, der fordere, daß wir im steten Kampf mit uns selbst leben (N. H. II 390). Auch innerhalb der Gesellschaft sei es notwendig, den eigenen Willen zurückzustellen und sich auf Grund freier Entscheidung dem Gesamtwillen (volonté générale) zu fügen.

Die falsche Ausdeutung des Geltungsbereiches der Natur in Rousseaus Gedankengängen gab zu vielen pädagogischen Irr-

tümern Veranlassung, die bis in unsere Zeit herein noch wirksam sind. Das bloße Herausentwickelnlassen aus der Naturgegebenheit führt nie zu den Zielen, die Rousseau, insbesondere in seiner Forderung nach überindividuellen Werten, als erstrebenswert ansieht. Das unbekümmerte Sichhingeben an die Triebkräfte der Natur würde die Menschheit die mühselig errungenen Stufen des Kulturaufstieges verlustig gehen lassen. Wir müssen der Natur, als dem ursprünglich Gegebenen, den Geist entgegenstellen, der zwar in ständiger Wechselwirkung mit der Natur steht, aber über sie hinausgreift, sie unterwirft und sich ihr überordnet, nach Normen mit eigener Gesetzlichkeit verfährt. In ihm ist das Seinsollen, der Wille zu wahrer Kultur zu erblicken, das in dem menschlichen Anlagenkomplex, wie in den Lebensverhältnissen Gegebene nach den Richtlinien der Werte zu formen. Äußerliche oder einseitige Auffassungen, Irrungen und Abweichungen sind keine Widerlegung der Bedeutung der Kultur. Sie dürfen uns in unserem Kulturbemühen nicht wankend machen.

Gewährenlassen der menschlichen Natur kann nicht die Losung der Erziehung sein, wie es verfehlt wäre, die Kulturgüter dem Zögling ohne dessen innere Teilnahme aufzubürden. Gerade diese Art erzeugt eine Scheinkultur, wie sie Rousseau zum großen Teil sieht und wie sie ständig bekämpft werden muß, ohne ihr aber in der Weise aus dem Wege gehen zu wollen, daß wir dem Kulturpessimismus anhängen oder die geistige Entwicklung des Kindes zurückzuhalten versuchen. Wir erziehen erst dann Kulturträger, wenn es uns gelingt, den Zögling gemäß seiner Art an das Geistige heranzubringen. Erst wenn er in der Tiefe seines eigengerichteten Wesens erfaßt wird, ist eine Gewähr gegeben, daß er zum Verfechter höchster Güter wird. Rousseau hat das Verdienst, den Weg zu dieser Erkenntnis geebnet zu haben.

Die Entwicklung der modernen Lebensverhältnisse und die Pflichten, die jedem einzelnen als Glied dieser komplizierten Gesellschaftsstruktur zugeteilt sind, stellen den Bestrebungen zur Entfaltung persönlichen Lebens nicht selten unüberwindliche Hindernisse entgegen. Damit sind aber Rousseaus Bemühungen, die Gefahren der Gesellschaftsentwicklung aufzudecken und ihnen zu begegnen, nicht belanglos geworden. Das Streben des modernen Menschen, sich der Veräußerlichung und Entseelung zu erwehren, führt folgerichtig zu einer Wiederbelebung jener Gedanken. Die Forderung nach dem Recht an der „Natur“ ist in unseren Tagen zum Kampfruf gegen die Uniformierung, Mechanisierung und „Zerstückelung“ des Menschen geworden, sie hat ihren „Ursprung in der Auflehnung des Menschen gegen alles, was sein Wesen unterdrückt, ihn abdrängt von seiner Natur, die ihm Kraftquelle für sein Lebensschaffen und Lebensgestalten ist[2].“

4. Der Neurousseauismus.

a) Ellen Key[3]).

Was Key von Rousseau übernimmt, ist der Optimismus gegenüber der menschlichen Natur. Erhebt sich aber der Begriff

---

[2]) W. Paulsen in F. Karsen: Die neuen Schulen in Deutschland.

[3]) Vgl. die ergänzenden Ausführungen und die kritische Beleuchtung E. Keys unter dem emphatischen Lebensbegriff S. 85!

Natur für Rousseau bis zu überindividuellen Forderungen, so bleibt Key in der Hauptsache im Individualismus stecken.

Auch für sie ist die Natur der reine Lebensquell, der sich ruhig und langsam entwickeln soll und der in seinem Laufe durch die umgebenden Verhältnisse nur zu unterstützen ist. „Wie wäre es, wenn man endlich anfinge, dieser Anweisung der Natur zu folgen und einzusehen, daß das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt — nicht zu erziehen?! (J. 113.) Nach Keys Ansicht mangelt es aber den meisten Erziehern an der Ehrfurcht vor den zu hebenden Schätzen der Natur, die in jedem jungen Wesen schlummern. Es ist die Art der Mütter, den ganzen Tag das Nervensystem der Kinder mit „weltlichen Nichtigkeiten“ in Aufruhr zu bringen, statt ihrer Eigenart und ihren Bedürfnissen Folge zu leisten. Für die übliche Erziehung sind nicht die Forderungen der kindlichen Natur, sondern die Wünsche der Erwachsenen ausschlaggebend, möglichst frühzeitig „ehrsame und taugliche“ Glieder der Gesellschaft zu bilden (J. 121). Das Ziel sei aber, nicht „Musterkinder, nicht vollkommene Exemplare in der Modellserie“ zu formen, sondern das wahre, das individuelle Wesen jedes einzelnen zum Durchbruch kommen zu lassen, die „eigenen Kräfte als den höchsten Wert des Lebens“ zur Entwicklung zu führen. Das beste Mittel dazu sei die Selbsttätigkeit, die „das Leben und das Glück“ überhaupt bedeute.

Aus dem Vorausgehenden ergibt sich, daß der Gang der Natur vom Erzieher nicht gestört werden darf. Unmittelbare Eingriffe soll er möglichst vermeiden, da sie doch meistens verfehlt sind. Belehrungen und Ermahnungen haben selten erzieherische Wirkung, während mit Schlägen (außer in den ersten drei Lebensjahren) „Tugenden der Sklaven, nicht die des freien Menschen“ erzeugt werden (J. 143). Sie vermögen nur für Augenblicke zu wirken und haben keinen Einfluß auf die Umwandlung des Willens. Dagegen sind kriechende Schmeichelei, Unehrlichkeit und Unwahrhaftigkeit Folgen dieses brutalen Erziehungsmittels. Das Kind muß, ähnlich wie bei Rousseau, vielmehr die Unumstößlichkeit der Naturgesetze und weiterhin die der menschlichen Verhältnisse selbst verspüren; das schaffe bleibende Gewohnheiten und einen Gehorsam, der es nicht demütige und unterdrücke. Der Erzieher habe darum die Kinder inmitten einer „schönen Welt“ zu stellen, statt ihr natürliches Wachstum durch die starre Einseitigkeit des alten Schulsystems zu gefährden. Das „künstliche Dasein“ soll durch frei sich entfaltendes Leben ersetzt werden. Dabei können die Kinder selbständig handeln und sich neben Herzlichkeit auch Arbeitsfreude und eigene Verantwortung aneignen. Key kommt mit dieser Forderung dem Gedanken der Lebensschule nahe, dem wir im Verlaufe unserer Betrachtungen noch öfter begegnen werden.

b) Ludwig Gurlitt.

In seiner Selbstdarstellung kennzeichnet Gurlitt die Grundrichtung seiner pädagogischen Bestrebungen: „Meine Lebensaufgabe war, in unseren verwissenschaftlichten Schulen dadurch einen Wandel zu schaffen, daß ich auf Pflege der dem Kinde eingeborenen Triebe in natürlicher Entwicklung drang“ (S. 66). Das Kind dürfe nicht nach den Werturteilen der Gesellschaft eingeschätzt werden; es sei als „Stück Natur“ zu nehmen, dessen Triebleben weder gut noch böse sei. Als der stärkste und wertvollste der Triebe,

in dem alle andern wurzeln, wird die Selbstsucht bezeichnet; ohne sie wäre das Leben, wie die Entwicklung unmöglich (E. 90). Sie gehe auf die Erhaltung des Lebens aus, sei der wahre Lebensspender und darum vom Schöpfer in jedes Wesen gelegt.

Das ist für Gurlitt bestimmend, in den Weisungen der natürlichen Triebkräfte den Lebenszweck zu erblicken. Eine naive Hingabe an die Stimme der Natur. Man könnte sie oberflächlich nennen, wenn dahinter nicht die unversiegbare treibende Urkraft der Natur stünde, wenn nicht durch sie für einen großen Teil der Menschen der Weg der Lebensarbeit bestimmt würde. In dieser Auslegung ist der Zweck des Lebens das Leben selbst, „leben nach Maßgabe der eingeborenen Kräfte“, „naturgemäß leben“. Es ist aber eine ungenügende Fundierung des Zieles, wenn nur in das Gewicht fällt, daß Menschen mit solcher Einstellung vor dem Grübeln nach dem Werte des Lebens verschont blieben (E. 19). Das Nachdenken über den Lebenszweck sieht nämlich Gurlitt schon als Zeichen eines verfehlten Lebens an, was wohl bei seiner Hochschätzung der Naturkräfte folgerichtig, aber bei anderen Voraussetzungen unmaßgeblich ist. Kann uns doch das Leben erst etwas bedeuten, wenn es einen Sinn hat, der aber bei der bloßen Hingabe an die Natur nicht gegeben ist.

Wesen, die sich gemäß ihrer natürlichen Triebkräfte entwickelt haben, sind demnach für uns nur mit dem Begriff Individuen zu umschreiben, während Gurlitt in ihnen Persönlichkeiten sieht. Damit wird verständlich, daß ihm auch Pflanzen und Tiere Persönlichkeiten sind. Er kann in ihnen sogar seine Ideale sehen, da sie sich ohne Verirrung, entsprechend der vorgeschriebenen Bahnen der Natur entwickeln, wenn damit auch nur die physische Seite getroffen ist. — Freilich legt auch Gurlitt in die menschliche Natur Kräfte hinein, die ihr nach unserer Ansicht nicht zukommen. So nimmt er an, daß die Moralität wie der Körper wachse. Zum Beweise dafür muß ihm der Materialismus Spanndienste leisten. Da Körper und „Geist“ (Seele) miteinander wachsen und eng verknüpft sind, glaubt er den „Geist“ als bloßes Organ des Körpers ansehen zu dürfen (E. 41). Mit den kritischen Ausführungen bei Rousseau treffen wir auch diese Verwischung der Grenzen zwischen Natur und Geist.

Richtig sieht Gurlitt die Gefahren, die der Erziehung zu selbständigem Denken und Handeln, die dem Schöpfen und Bestimmtwerden aus dem eigenen Innern durch die Gesellschaft, das Elternhaus und die Schule drohen. Die Gesellschaftsformen dürfen kein künstliches Erziehungsprodukt sein, müssen vielmehr aus den guten Sitten erwachsen, haben wie alle Formen ungezwungener Ausdruck des Innenlebens zu sein. Unsere Zeit sei angetan, Massenmenschen zu züchten; nicht eigene, selbstgewonnene Anschauungen sind maßgebend, sondern Massenmeinungen und Majoritätsbeschlüsse bestimmen vielfach die Menschen (E. 133).

Der Erzieher und insbesondere der Berufserzieher habe sich zu hüten, mit künstlichen Mitteln wirken zu wollen. Ist es zwar einseitig zu behaupten, daß das Vorbild das einzig wertvolle, weil „natürliche“, Erziehungsmittel sei, so steht doch fest, daß es am wirksamsten ist. Das Schlichte sei auch hier am eindringlichsten. Seine Wirkung liege darin, daß es sich auf den jederzeit stark ausgeprägten Nachahmungstrieb stütze, ohne dabei aber Wesensfremdes aufzudrängen. Will Rousseau zur Weckung der eigenen Kräfte zunächst nur die außermenschliche Natur in Wirksamkeit

treten lassen, so schätzt Gurlitt als Entwicklungsreiz besonders das werktätige Tun und Treiben der Menschen, das den Interessen des Kindes nahe kommt, und das ihm zum eindrucksvollen Vorbild wird. Will der Berufserzieher ähnliche erzieherische Gelegenheiten schaffen, so darf er nicht bloß Beamter und Lehrender sein. Er soll vielmehr einen Menschen verkörpern, der dem öffentlichen Leben so nahe steht wie der Wissenschaft. Ist das aber nicht der Fall, so hole sich das Kind seine Vorbilder außerhalb der Schule, insbesondere beim werktätigen Volk. Vor allem der Volksschullehrer soll sich deshalb Kenntnisse in der Landwirtschaft und alle möglichen praktischen Handfertigkeiten zu eigen machen, Obstbäume pflanzen, Bienen züchten, mit den Kindern Werkstätten besuchen und sich dort betätigen.

Alle Dinge, die in der Schule gelernt werden, sollen ihre lebendige Beziehung zum Leben haben (E. 104/05)[4]. Von dieser Seite her hat auch die Reform der Schule einzusetzen, der von Gurlitt zur Last gelegt wird, daß sie bisher zu wenig an das häusliche und damit an das tägliche Leben des Kindes angeknüpft habe. Da die alte Schule zudem den häuslichen Bewertungen entgegengetreten sei, indem sie die geistige Arbeit über die werktätige gestellt habe, mußte im Kinde ein verhängnisvoller Zwiespalt entstehen. Ein gerades seelisches Wachsen sei aber nur möglich, wenn die Schule dafür sorge, daß das Kind in dem Leben bleibe, in dem es sich seit seiner Geburt befunden habe. Dies sei in der Lebensschule[5]) möglich. In ihr sollen die Kinder Lebensgemeinschaften bilden, in denen sie sich nicht Bücherweisheit, sondern Lebenserfahrungen erwerben könnten. Dazu würden sie lernen, ihren Eigenwillen in das „rechte Verhältnis zu den anderen zahlreichen gleichberechtigten Eigenwillen zu setzen", ohne daß ihr Eigenleben verkümmert.

Auch Gurlitt bleibt nicht auf dem naturhaft Gegebenen und dessen Entwicklung stehen. Damit widerspricht er seinem Begriff von der naturgewachsenen Persönlichkeit. Nach ihm hat sich der Mensch auch Verpflichtungen zu unterwerfen, die zwar nicht als äußerer Zwang auferlegt sein dürfen, die er sich aber selbst aufzugeben habe, um in seinem Innern begründet zu sein. „Nur durch Selbstverantwortung, nur dadurch, daß man das autonome Pflichtgefühl, wie es Kant nennt, von außen in die eigene Brust verpflanzt, nur dadurch dient man dem höchsten Ziele der Erziehung, der Willensbildung" (E. 278). So wird auch der Zwiespalt beseitigt, der zwischen den eigenen Intentionen des Menschen und einer äußerlich auferlegten Kultur besteht. Damit ist für Gurlitt die Vorbedingung gegeben, um zu höheren Aufgaben weiterschreiten zu können: wertvoller Mitarbeiter am Bau der Welt zu werden und sich als Glied in den Weltorganismus einzufügen. — Uns kann die Befähigung allein nicht genügen, am „Weltenbau" mitschaffen zu können, ohne überzeugt zu sein, daß das, was geleistet werden soll, über die weltliche Nichtigkeit hinausführt, wie es uns nicht zu befriedigen vermag, nur als formvollendete „Persönlichkeiten" zu erscheinen, ohne Inhalten zu dienen, die über das Individuelle hinausreichen.

---

[4]) Vgl. ähnliche Bestrebungen in diesem, wie in den Hauptabschnitten 2—5!

[5]) Vgl. hierzu neben den ähnlichen Bestrebungen bes. die verwandte Auffassung J. Deweys!

5. Die deutsche Landerziehungsheimbewegung mit besonderer Berücksichtigung von H. Lietz.

Wenn man in unserer heutigen Gesellschaft tiefgehende Zersetzungserscheinungen sieht, so liegt es — ähnlich wie bei Rousseau — nahe, die Jugend von diesen Kreisen fern zu halten. Sie wird bei der Erziehung in den Landheimen den „zerstreuenden, zerstörenden, zu komplizierten und unkontrollierbaren“ Einflüssen der Stadt entzogen und in die schlichten, natürlichen Verhältnisse auf dem Lande gestellt. Dort soll sie in jahrelangem Aufenthalt körperlich rüstig werden und sich in gesunden Lebensgrundsätzen festigen. Nach dieser Vorbereitungszeit könnten dann tatkräftige, ganze Menschen den Schäden der modernen Generation entgegentreten. Statt von diesen entnervt und veräußerlicht zu werden, besäßen sie die Kraft umgestaltend zu wirken.

Die Landerziehungsheime wurden fern vom Treiben der hastenden Welt, inmitten einer herrlichen Natur geschaffen. Dort sollen die Kinder mit ihren Altersgenossen und Erziehern das Leben des Kindheits- und Jugendalters der Menschen nacherleben und durch möglichst selbsttätige Verwertung des dabei sich bietenden reichen Anschauungsmaterials auch offenen Sinn und Verständnis für die kulturellen Zustände der Gegenwart bekommen. Aus diesen beiden Komponenten hat die Jugend die Kräfte für ihre künftige Reformarbeit zu gewinnen.

Im Gegensatz zu den ausgeklügelten Erziehungseinrichtungen unserer Tage wollen die Landerziehungsheime wahre Lebensstätten sein, in denen sich, in Anlehnung an primitiveres Dasein, die Erziehung weniger durch Belehrung und Überwachung, als durch das Zusammenleben vollzieht. Die Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer haben natürliche Formen anzunehmen und müssen denen innerhalb einer guten Familie gleichen. Der Erzieher tritt nicht mehr als „Vorgesetzter, Befehlender, Strafender“ auf, er kommt den Zöglingen als Mensch, als ein sich „Mitentwickelnder“ entgegen. Durch die Gemeinsamkeit in der Arbeit, im Spiele, beim Wandern und Reisen bildet sich zwischen ihnen eine innere Verbundenheit heraus, das Kennzeichen echter Lebensgemeinschaft.

Die lebendige Fühlungnahme mit Natur und Kultur, die Förderung des eigenen Umganges mit den Dingen dieser Gebiete sind neben der Knüpfung sozialer Bande Maßregeln, den Zögling vor einseitiger, weltfremder Stubengelehrsamkeit zu bewahren, Kopf und Hand harmonisch zu bilden. Die Kinder arbeiten außer den Schulstunden praktisch im Garten und in der Landwirtschaft und betätigen sich in Werkstätten und Laboratorien. Sie schaffen sich damit Ausgangspunkte für theoretische Erörterungen und setzen sich umgekehrt in die Lage, das anzuwenden, was sie sich in den Schul- und Experimentierräumen erworben haben. Lietz schwebt auch die Robinsonade[6]) vor, nur daß seinen Schülern Wissenschaft und Kunst bessere Hilfsmittel in die Hand geben. Die Kinder können mit Hilfe ihres Lehrers eigene Gärten anlegen, Gemüse und Blumen für das Heim beschaffen helfen, in den Werkstätten einfache Geräte für ihre Zimmer und ihre Schule

---

[6]) Vgl. Rousseaus Gedanken über die Lektüre des Robinson, um damit gleichsam die seelische Grundstimmung natürlichen Lebens zu vertiefen!

anfertigen, „sie können säen, pflanzen, Heu, Getreide, Kartoffeln einbringen, Bäume fällen, Höhlen, Hütten und kleine Häuser bauen“ (R. 293)[7]). Mit der wissenschaftlichen und künstlerischen Betätigung wechselt demnach praktische Arbeit ab. Zudem ist für die Ausbildung und Gesunderhaltung des Körpers durch Spiel, Turnen und Sport, wie durch einfache Lebensweise, Abhärtung, Frühaufstehen, Bevorzugung vegetabiler Kost und Enthaltung von Alkohol- und Nikotingenuß gesorgt.

Die Feiern, allabendliche Versammlungen aller Heimgenossen bei dichterischen, religiös-sittlichen und musikalischen Darbietungen, sollen Stunden der Sammlung und Erbauung sein. Sie sind als harmonischer Ausklang der verschiedenartigen Eindrücke des verflossenen Tages gedacht, der Versuch, Getrenntes und Auseinanderfallendes zu verbinden, ein aus eigenem Tun und Erleben entsprungenes einheitliches Lebensbild zu schaffen.

Bei Anerkennung der wertvollen erzieherischen Maßnahmen der Landheime muß hingewiesen werden, daß von dieser Lebensführung her schon die Beurteilung der Gegenwartszustände eine mangelhafte werden muß. Sie wurde in Lebensverhältnissen gewonnen, die denen unserer Tage wenig oder gar nicht gleichen und die bewußt als Gegenpol zu diesen organisiert wurden. Menschen, die mehr der Romantik vergangener Zeiten leben, werden wenig befähigt sein, die Lösung gegenwärtiger Lebensprobleme anbahnen zu helfen. Die Zukunft mit ihrer einmaligen Bedingtheit kann nicht nach dem Vorbild eines vergangenen Stadiums umgestaltet werden, sie wird das Produkt der Kräfte, die aus dem Boden der gegenwärtigen geistigen Strömungen erwachsen.

6. Die Jugendbewegung (Wandervogel u. freideutsche Jugend).

Haben sich in den bisherigen Betrachtungen Erwachsene dafür eingesetzt, die Natur der Zöglinge zu einem richtunggebenden Faktor in der Erziehung zu erheben, so ergreift in dieser Strömung die Jugend selbst die Initiative, um ihre „Rechte“ zu erlangen. In den Anfängen stellte sie ein instinktives, tastendes Suchen dar, während in späteren Jahren versucht wurde, die Gründe der Bewegung zu erforschen, ihre Erscheinungen zu deuten und je nach Einstellung Forderungen und Ziele klar zu stellen. Seit ihrer Gründung, die nun schon über 30 Jahre zurückliegt, ergaben sich auch Ausweitungen, die durch Zeitereignisse und starke Persönlichkeiten bedingt waren, die aber nicht erst nachträglich von außen hereingetragen wurden, sondern schon in den Anfängen als noch schlummernde Keime lagen. Bei den meisten theoretischen Darlegungen, auf die wir uns hauptsächlich stützen, handelt es sich um Erzeugnisse von Männern und Frauen, die mit der Bewegung groß wurden und mit ihr verankert blieben, trotzdem sie dem Jugendalter längst entwachsen sind.

Ein hervortretender Zug der Bewegung ist ihre *negative Einstellung* gegenüber bestehenden kulturellen Anschauungen, Einrichtungen und Zuständen. Sie richtet sich vor allem gegen Schule und Elternhaus, die in der Erziehung nur ihre eigenen, auf die ferne Zukunft gerichteten Wünsche maßgebend sein lassen, ohne

---

[7]) Vgl. die damit gegensätzliche Einstellung in der Produktionsschule bei Blonskij!

dem Wesen der Jugend gerecht zu werden. So würden Menschen gebildet, die in ihrem Innern verkümmert und verunstaltet seien, kraftlos und ohne Eigenleben, nur Schablonen und charakterlose Kopien. Die Bildungsgüter werden zum größten Teil Kulturkreisen entlehnt, die historisch geworden sind und denen die Jugend verständnislos gegenübersteht. Dazu wird von der Schule ein Verfahren geübt, das die Geistesprodukte dieser Völker verfälscht und entleert, sie nur zu Mitteln der Verstandesschulung herabwürdigt. Der Jugend ist es auch unmöglich, sich für die Pflichtenkreise der alternden Generation zu erwärmen, sich an Forderungen zu begeistern, die von Tradition und Autorität gesetzt sind, oder die nur die öde Alltäglichkeit regeln und auf platte Nützlichkeit hinauslaufen. Endlich wehrt sie sich gegen die Korruption in der heutigen Gesellschaft, gegen die innere Unwahrheit vieler Erzieher, die wohl hohe ideale Forderungen im Munde führen, zu denen aber ihre Taten in krassem Widerspruch stehen. Solche und ähnliche Gründe führten zu einer Entfremdung gegenüber Eltern und Lehrern und steigerten sich vielfach zur völligen Ablehnuug der Erziehungsmächte.

Diese Gegensätze und nicht zuletzt der ungestillte mächtige Drang nach Romantik trieb die Jugend aus den Stätten der Menschen, hinaus in die weite, einsame Natur. Hier fühlt sie sich frei von den drückenden Fesseln ihrer Erzieher. Hier wird nicht um Lernerfolge geeifert, nicht nach Schulleistungen gewertet, nicht jedes Tun nach seiner Zweckhaftigkeit und seiner Bedeutung für die spätere Berufstätigkeit eingeschätzt. Die Wertmaßstäbe der Erwachsenen sind aufgehoben. Dagegen gilt die nicht angekränkelte Jugend, die zum Eigenwert erhoben wird. Man flüchtete vor den Erziehern, um sich selbst zu finden und sich ganz von dem Grundgefühl des eigenen Lebens leiten zu lassen. Den „Errungenschaften" der Gesellschaft kann die Jugend die Werte ihrer reinen Natur entgegenstellen. Sie fühlt sich frei von Bindungen, die ihr von außen her angelegt werden sollten, frei von den Vorurteilen der Gesellschaft und geschützt vor den lähmenden Wirkungen einer stagnierenden Kultur. Das entfesselt eine Fülle neuer Kräfte zu einer Lebensführung, die vom Zentrum des eigenen Seins aus bestimmt und verantwortet wird. Die Jugend scheut dabei die Kompliziertheit und das Gespaltensein des modernen Menschen und kehrt zur Einfachheit, zur Ursprünglichkeit zurück, in der allein es ihr möglich wird, den Zusammenhang mit dem Ewigen, Göttlichen zu finden. War sie früher gefügiges, unselbständiges Glied und Werkzeug innerhalb des Erwachsenenkreises, so hat sie sich jetzt zu einer ihr eigenen Sinngebung und Gestaltung des Lebens emporgerungen und damit auch die Freude am Dasein zurückerobert.

Da sie nach Freilegung, Läuterung und Erhöhung des Seelischen im Menschen strebt, hat sie kein Verständnis für die trennenden Schranken der Gesellschaftsklassen. Sie suchte und fand im Wandergenossen den Gesinnungs- und Leidensgefährten, der das Vertrauen rechtfertigte und Heilung spenden konnte. Im Umgang mit den Erwachsenen mußte sie gerade bei den Äußerungen ihrer tiefsten Erlebnisse Mißverständnis und Spott ernten. Nun gaben die Wanderfahrten die Möglichkeit, sich in stillen, besinnlichen Stunden dem verstehenden und mitfühlenden Jugendgenossen zu eröffnen und zugleich von den Leiden des anderen zu erfahren. Die Gemeinsamkeit des Schicksals schuf eine Verbundenheit, wie sie unter dem kühlen, berechnenden Geist der Gesellschaft nie möglich

gewesen wäre. Bildete die Jugend in der Schule nur einen Zweckverband, so wuchs sie jetzt zu einer Gemeinschaft zusammen, weil sich ihre Seelen fanden. Das Kameradschaftsverhältnis erhöhte sich vielfach zum Erziehertum, das nun nicht wie in der Schule nur „von Amts wegen“ gesetzt war, sondern von der Natur aus dazu bestimmt wurde, von der Jugend selbst erwählt und anerkannt. — Das Suchen nach dem „Menschen“ erschöpfte sich nicht im Kreis der Wandergefährten. In heimatlichen und fremden Gauen traf die Jugend mit den verschiedenen Schichten des Volkes zusammen, sah diese in ihrem Daseinskampf, in den Stunden der Arbeit und der Feier. Das erschloß tiefe Seiten der Volksseele und damit neue Menschheitswerte, die im eigenen Innern dauernden Nachklang fanden. Solche Erlebnisse nährten die Sehnsucht nach einer großen Gemeinschaft der Menschen, in der sich alle wie Brüder mit Liebe und Hilfsbereitschaft entgegenkommen, jedem einzelnen, wie den ganzen Völkern die Möglichkeit gegeben ist, sich nach eigenen Gesetzen zu entfalten. In der tief im Religiösen wurzelnden Jugend entstieg daraus das Verlangen nach Verbundenheit mit einem allumfassenden Wesen, in dem die Menschheitsideen ihre reinste und höchste Ausprägung finden.

Ist die Hinwendung der Jugend zur Natur dem Bedürfnis nach körperlicher Stählung und seelischer Läuterung erwachsen, so können wir hoffen, daß Kräfte frei werden, die den Zersetzungserscheinungen der modernen Gesellschaft wirkungsvoll entgegentreten. Ein gesunder Nachwuchs ist auch ein lebensnotwendiger Faktor, der die Kulturentwicklung eines Volkes vor Stillstand und Erstarrung bewahrt, ihr immer wieder frische Kräfte zuführt und sie mit neuen Ideen bereichert. Damit begegnen wir der bewegenden Idee Rousseaus, die Jugend an der unerschöpflichen Quelle der Natur zu stärken, um reinigend und aufbauend wirken zu können. — Die Jugendbewegung hat dem Gedanken vom Selbstwert der Jugend zur Verwirklichung verholfen und damit Vorbedingungen für die Entwicklung einer leistungsfähigen Generation geschaffen. Bei dem Selbstüberlassensein innerhalb der Jugendgenossen und dem denkbaren Mangel an guten Vorbildern liegt aber die Gefahr nahe, die jugendliche Haltung mit ihrem Zug zum Spielerischen, Träumerischen und Phantastischen zu einem Dauerzustand werden zu lassen. Der Übergang in die Zeit der Bindungen an ernste Lebensaufgaben wird damit unnötig lang hinausgeschoben und bei wachsender Entfernung von den realen Lebensgrundlagen auch immer mehr erschwert. Diese Befürchtungen sind besonders berechtigt, wenn sich die Jugend Führern anschließt, die selbst noch in drängender Entwicklung stehen und bei der mangelnden Festigkeit und Zielstrebigkeit den verschiedensten Einflüssen ausgesetzt sind. Da der Jugend Urteilsfähigkeit und Weitblick fehlen, gelangen auch vielfach Leute in Führerstellung, die im rein Organisatorischen aufgehen und dann die Bewegung verflachen und ins Nebensächliche abgleiten lassen. Soll die Fülle der wertvollen Kräfte nicht versanden oder irre geleitet werden, so muß der Jugend ein gereiftes Erziehertum erstehen, dem sie zudem volles Vertrauen entgegenbringt und das dann befähigt ist, sie zu dem ihr eigenen Werkschaffen zu führen. Das wird am ehesten von Erziehern erreicht, die selbst kraftvolles und verantwortungsbewußtes Menschentum verkörpern. Vielleicht bildet die Jugendbewegung den Nährboden, aus dem uns solche Erziehergestalten erwachsen.

7. Der Gesamtunterricht.

Abgesehen von der Vielzahl der Ausgestaltungen, ist der Grundgedanke der Gesamtunterrichtsbestrebungen darin zu erblicken, das Leben nicht zerstückt, sondern in seiner Ganzheit in die Schule zu tragen, um dadurch besonders günstige Vorbedingungen für den Bildungsprozeß zu erlangen. Es soll erreicht werden, den Menschen in seinen Tiefen zu erfassen, was nicht möglich sei, wenn man ihm streng differenzierte Wissensgebiete vorsetze, ihn intellektuell vereinseitige und damit sein eigenes Innere entwurzle.

Vorbild kann die Geschlossenheit, die naturhaft gegebene Einheit zwischen „Sinn und Sein", zwischen Innen und Außen der Menschen sein, die auf der Kindheitsstufe der Völker stehen, wo der Sohn dem Vater folgt und unmittelbar erzogen wird „durch den tiefen und immer gegenwärtig gefühlten Sinn des einfachen Lebens selber" (S. 85)[8]). Die wissenschaftliche Geisteshaltung habe den modernen Menschen gespalten, „Geist" von „Natur" getrennt, habe ihn ins Intellektuelle, ins System, in die „äußere Schicht des geistigen Lebens" gedrängt und dabei „das tieferliegende Gebiet des Gefühlshaften", den „Wurzelboden", den „Muttergrund des inneren Lebens", das „Unbewußte" vernachlässigt, Werte, die nur in der „Seele" lägen.

Der Gesamtunterricht soll dieser Wandlung entgegenwirken. Er bestehe aber nicht in der bloß äußeren Vereinigung der Fächer, sondern in der Bildung von „Lebenskreisen", die von innen heraus bestimmt sind und zum Innern führen. Er soll weiterhin nicht bloß die „Auswirkung des subjektiven Weltgefühls einiger ästhetisch gerichteter Schulmeister", sondern Organ eines objektiven Geistes sein (A 3), soll den Weg zum Weltanschaulichen, zum Religiösen anbahnen, das Ich in das Weltgeschehen einzugliedern suchen[9]).

Berechtigt erscheint uns der Gesamtunterricht auf der Unterstufe der Volksschule, wo das Seelenleben des Kindes noch ein undifferenziertes Ganzes ist. Im Gegensatz zur Sonderung nach streng geschiedenen Fächern, konzentriert sich hier am besten der Unterricht um eine Sacheinheit, die sich aus der unmittelbaren Anschauung der Kinder ergibt. Die sonst voneinander geschiedenen Fächer gliedern sich organisch ein, sind Hilfsmittel der Sachdurchdringung (Lesen, Rechnen) oder Ausdrucksmittel (Sprache, Schreiben, Gesang, Formen ...). Dabei wird aber vermieden, die Struktur der Fächer zu zerstören. Wo notwendig, wird innerhalb ihres Geltungsbereiches systematisch vorgegangen. Doch immer bleibt die Beziehung zur Sacheinheit gewahrt, die dem ganzen Unterricht den belebenden Impuls verleiht. (L. L.) Der Lehrer der Unterstufe hat die Aufgabe, einen dem Erfahrungsschatz, der Eigenart und dem Entwicklungsbedürfnis der Kinder entsprechenden Lebenskreis zu schaffen, ohne die Rücksichtnahme auf die Struktur der Stoffe außeracht zu lassen.

Die gemäßigten Anhänger des Gesamtunterrichts wünschen zwar auf der Oberstufe der Volksschule noch eine natürlich sich ergebende Vereinigung der Fächer, doch kommt auch die Trennung derselben unter voller Berücksichtigung ihrer Struktur zur Geltung. „Wohl das volle, flutende Leben, das an sich keine Fächer

---

[8]) Ähnlich Gurlitt.

[9]) Vgl. die ähnlichen Forderungen Gurlitts u. Oestreichs!

kennt, in die Schule leiten, aber sich auch der künstlichen Instrumente bedienen, die der Menschengeist zur Eroberung der Welt ersonnen hat, nämlich der Lehrfächer, um des verwirrenden Vielerleis Herr zu werden!“ (E. 139.) — So wird schon in den Reihen der Vertreter des G. U. die Fächerung nicht grundsätzlich zu überwinden gesucht und selbst entschiedene Anhänger dieser Konzentrationsidee bewegen sich innerhalb der einzelnen Fachgebiete in der von der Eigenart des Stoffes geforderten Ordnung. Um aber zu einer tieferen Durchdringung der einzelnen Wissensgebiete und zu einer gründlichen Beherrschung der Fertigkeiten zu gelangen, genügt es nicht, von Zeit zu Zeit, je nach „Konzentrations“gelegenheit, zu den Fächern zu greifen. Zudem muß betont werden, daß die Lenkung des Unterrichtes nach leitenden Ideen vielfach weniger nach sachlichen Gesichtspunkten als mehr nach äußerlich sinnlicher Zusammengehörigkeit oder nach ästhetischer und gefühlsmäßiger Orientierung erfolgt. Der Gesamtunterricht wird auch nicht dadurch gerettet, daß man ihn als Vermittler einer Weltanschauung für notwendig hält; denn was er in dieser Beziehung leistet, ist in nicht geringerem Maße auch innerhalb der Fächerung möglich, insbesondere dort, wo der Dilletantismus überwunden ist, der gerade bei der Durchführung des Gesamtunterrichtes nahe liegt.

8. Die Entschiedenen Schulreformer.

(P. Östreich und F. Karsen.)

Die Umgestaltung der politischen Verhältnisse nach dem Kriege, verbunden mit der steigenden Machtentfaltung des Sozialismus, machten es dieser Bewegung vor allem möglich, in den Vordergrund der pädagogischen Reformen zu treten. Die reale Grundlage wurde durch die Fortschritte der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert bedingt, die eine technische Umwälzung mit sich brachten, aus der sich Industrie und Welthandel und damit die Arbeiterklasse entwickelten. Die geistigen Fäden führen vor allem zu Rousseau, weisen verwandte Züge mit Nietzsche und den davon beeinflußten Bestrebungen auf und zeigen vielfach Berührungspunkte mit dem im vorausgehenden geschilderten materiellen Lebensbegriff. Trotz der großen Spannweite und Vielseitigkeit der Bewegung, die zudem von einer Vielzahl von Reformern getragen wird, schälen sich gemeinsame Grundlinien heraus, die vor allem in den Schriften von Paul Östreich und Fritz Karsen ihren Ausdruck finden. Die Triebkräfte erhält die Strömung zunächst aus dem Gegensatz zwischen den Lebensverhältnissen und Anschauungen der bisher herrschenden Gesellschaftsklassen und denen der aufstrebenden Arbeiterschichten mit ihren neuen Lebensbedingungen, wie auch durch die Annäherung der Völker, die mit der Verbesserung der Verkehrsverhältnisse einsetzte. Wir erkennen in ihr das Streben nach einer neuen Lebensformung, im besonderen einer neuen Gestaltung des Gemeinschaftslebens[10]).

---

[10]) Vgl. dazu Lichtwark auf dem 1. Kunsterziehungstag: „Kein Beobachter kann dies Streben nach neuer Bildung im deutschen Volk verkennen. Es ist einer der Grundzüge des vierten Standes, es bewegt die Frauenwelt und hat bisher nur die oberen Schichten des Bürgertums noch nicht in wünschenswertem Maße gepackt.“ (K. 40.)

„Kultur", wenn auch schon der Vergangenheit angehörende, glaubt Östreich nur noch bei einigen Negerstämmen in Innerafrika und in weltfernen Tälern Innerasiens zu finden. Sie besteht ihm in der überlieferten Lebensgesetzlichkeit, die aus „religiösem Glaubensgrunde" geboren ist, von niemand angezweifelt und alle Teile des Stammes zu einem einheitlichen Ganzen verbindend. In diesem Organismus hat jedes Glied durch göttlichen Willen seinen Platz angewiesen erhalten, wodurch selbst der Knecht als Werkzeug Gottes seine Auserwählung und damit seinen Wert innerhalb der Gemeinschaft erhält. Ganz anders sind die Verhältnisse unter der heutigen kapitalistischen Gesellschaftsordnung gelagert, wo der Arbeiter zum Werkzeug des Unternehmertums erniedrigt wird. Dort erfolgt die Rangverteilung vom Ganzen her, hier ist sie dem zufälligen Herkommen überlassen[11]). In der Stameskultur sind die Rangunterschiede noch nicht trennend, da sie in der Gemeinschaft ihre Berechtigung erfahren und jeder einzelne in der Erfüllung seiner Pflichten ein Selbsterleben empfindet. Diese Sinngebung ist unserer Zeit verloren gegangen; die Teile sind im Bestreben sich selbst zur „Ganzheit" zu erheben, auseinandergefallen. Der Rang müsse aber vom Ganzen her begründet bleiben, dann habe alle Arbeit gleichen Wert, gegeben mit der Befriedigung der Lebensbedürfnisse der Gemeinschaft.

Doch ist damit nicht bloß die Sorge für die wirtschaftliche Sicherstellung inbegriffen, viel wichtiger erscheint die Befreiung von den inneren Lebensnöten, die vor allem durch die heutigen Gesellschaftszustände heraufbeschworen wurden. Es soll wieder möglich werden, aus dem Ich heraus schaffen zu können, sich vom eigenen Zentrum aus bestimmen zu dürfen. Dieses Streben, das allen Menschen gemeinsam ist, sei die Grundlage, auf der sich die Gemeinschaft aufzubauen hat. Die ewige Aufgabe ihrer Glieder ist der Dienst am Leben, die Entbindung der menschlichen Schöpferkräfte zu ermöglichen. Das wird erreicht, wenn das Individuum in lebendigem Ausgleich mit der Gemeinschaft steht, bei aller Wahrung seines Eigenwesens die Eigenart des Ganzen atmet, von dem es beseeltes Glied ist. Es muß ein Einfühlen in die gegenseitigen berechtigten Forderungen sein, ein Erkennen und Beachten der vielfach verschiebbaren Grenzen, bei dem eine Kraft die andere nicht übertönt oder unterdrückt und somit auch nicht den Gesamtrhythmus stört. Dieses Selbstziehen der Schranken bei voller Selbstverwirklichung ist Leben; ein nicht schon gegebener Zustand, sondern etwas Aufgegebenes. Der Ausgang liegt in der lebendigen Bezugnahme beider Kräftekomplexe, Ziel ist die „sittliche Lebensertüchtigung und Verselbständigung im eigenen und sozialen Rhythmus."

Vorstadien solcher Lebensgestaltung sehen die Reformer besonders in den Bestrebungen der Jugend- und Arbeiterbewegung. Die Jugend, die schon frühzeitig in die Erwerbsarbeit gestellt wird, wehrt sich gegen diese Untergrabung ihrer Gesundheit. Sie will vielmehr die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer schöpferischen Kräfte gewinnen, um später als vollwertige Glieder in der Volksgemeinschaft wirken zu können. Darum erhofft sie sich auch von dieser Verständnis und Hilfeleistung in der Umgestaltung von Wirtschaft und Recht zur Erfüllung ihrer Forderung, der Jugend mit ihren eigenen seelischen Bedürfnissen

---

11) Vgl. Biologischer Lebensbegriff S. 18!

leben zu dürfen[12]). — Der Arbeiter, der zum seelenlosen Maschinenteil geworden ist, in keinem persönlichen Verhältnis zu seiner Arbeit steht, nicht für das Werk, sondern nur für den Lohn schafft, hört bei all diesen Belastungen nicht auf, „Mensch zu sein, der in beseelten Formen leben will“ (D. V. 105). Der Zusammenschluß in den Gewerkschaften brachte die Sammlung der Kräfte und schuf ein wirksames Gegengewicht zu den Unternehmern, denen sie günstigere Lebensbedingungen abnötigen konnten. Doch nicht das Streben nach höheren Löhnen und mehr freier Zeit wären die inneren Beweggründe der Kämpfe, sondern auf „Verpersönlichung der Arbeit“ sei das Bemühen gerichtet. Die Arbeiterschaft als Ganzes will Anteil und Mitbestimmung an ihrem Werke haben, will aus dem von außen her geleiteten Mechanismus einen produktiven Organismus schaffen. Ein Fortschritt sei in dieser Hinsicht durch die Bildung von Arbeitsgemeinschaften zwischen den Vertretern der Arbeitgeber und -nehmer zur Erledigung wichtiger Angelegenheiten erzielt worden. Damit wäre es zur Tatsache geworden, daß in gewissem Sinne jeder einzelne Arbeitsgenosse Anteil an dem Werk der Volkswirtschaft nehmen könne. Die Wirtschaft würde damit nicht mehr das Feld einiger gewinnsüchtiger Ausbeuter, sie gewänne ihren ursprünglichen Sinn, der darin besteht, daß durch die Gemeinschaft aller Arbeitenden der Lebensunterhalt der Volksgenossen bestritten wird.

Wird die Berufsarbeit des Menschen von Faktoren bestimmt, die außer ihm liegen, dann sinkt er zum Mechanismus herab. Daraus erklärt sich die Tatsache, daß bei so vielen Menschen Beruf und Leben auseinanderfallen, daß soviele vom Beruf in die Mußestunden flüchten, um dann erst zu „leben“. Diesem Gespaltensein wird dadurch begegnet, daß das einzelne Individuum in die Lage gesetzt wird, sich in seiner Begabung und seinen tiefsten Impulsen zu erforschen, um bei diesem Wissen von sich selbst die ihm gemäße Lebensarbeit zu ergreifen. Das schafft einen Zustand, der höchste Leistungsfähigkeit und volle Lebenserfüllung gewährleistet. Die Arbeit wird zum *produktiven Schaffen*, ist nicht mehr Belastung, sondern innere Befreiung, wird zur Selbstverwirklichung. Nur durch das schöpferische Tun, das jeder Volksgenosse leistet, und das in der (durch die Arbeit geschmiedeten) Gemeinschaft zu einem Organismus zusammenwirkt, ist auch die Entfesselung *gesellschaftlicher Schöpferkraft* gegeben. Das aber ist erst Kultur. In ihrem Geltungsbereich können Körper und Geist, Arbeit und Leben, Mensch und Werk zur Einheit verschmelzen. — Zur *Persönlichkeit* erhebt sich der einzelne, wenn er sowohl in seinem Innern verankert ist, als sich auch gewissensmäßig dem Volksganzen einordnet. Solche wesenhafte Menschen werden auch den Rhythmus des Volkes fühlen, seine Gedanken begreifen und es aus der Zersplitterung zur Totalität führen. — Auch das Volk darf sich nicht isolieren, muß analog dem Individuum mit der Menschheit in innerem Ausgleich stehen, um an und mit ihr „zu einer sittlichen *volklichen Persönlichkeit*“ zu werden (Sch. 100).

Der Herbeiführung der geforderten Kulturzustände soll vor allem die grundsätzlich umgestaltete *Schule* dienen. Östreich umgrenzt die dafür maßgebenden Richtlinien mit den Begriffen der

---

[12]) Vgl. die Ausführungen über die Jugendbewegung in diesem Hauptabschnitt!

Lebens-, Produktions- und elastischen Einheitsschule, eine Einteilung, die wir im Interesse der besseren Orientierungsmöglichkeit innerhalb der Vielheit der Reformvorschläge beibehalten. Mit diesen Bezeichnungen sind grundlegende Prinzipien gekennzeichnet, die organisch aus dem Zielgedanken herauswachsen. Dieser wird zudem mit dem Begriff der Lebensschule getroffen, während mit der Bezeichnung Produktionsschule die Methode, mit der der elastischen Einheitsschule die Organisation zum Ausdruck gebracht wird.

Da die Erziehung ihren Sinn aus dem Leben schöpft, so soll sie selbst zur Lebensgestaltung werden. Die Schule, die ihr dienstbar sein will, muß vor allem darauf angelegt sein, Leben zu entfesseln, die schöpferischen Kräfte des Individuums und der Gemeinschaft zu befreien; sie muß zur **Lebensschule** werden. Dabei hat sie eine Gestalt anzunehmen, in der das einzelne Individuum möglichst vielseitig getroffen und bewegt wird, um seinen Lebenskern hervortreten zu lassen; zudem wird sie ihm die Gelegenheit verschaffen müssen, von diesem Kräftezentrum aus sich in und mit der Gesellschaft voll entwickeln und auswirken zu können. Die Schule soll deshalb zum „Abbild des Lebens“ werden, alle grundlegenden Formen menschlicher Betätigung aufnehmen und in enger Fühlungnahme mit dem „Leben“ außer ihren Mauern bleiben. Mit der Schulsiedlung glaubt man diese Idee verwirklichen zu können. Sie soll am Rande jedes Stadtbezirkes liegen, von einzelnen Häusern gebildet, die von Gärten, Wiesen und Feldern umgeben sind[13]). Weiterhin nimmt sie Spiel-, Arbeits-, Ruhe-, Speiseräume, Werkstätten und Ställe, zentrale Kraft-, Licht- und Bewässerungsanlagen auf, um imstande zu sein, eine eigene Wirtschaft führen zu können, die sich allmählich selbständig zu machen weiß, aber doch von der großen Wirtschaft nicht isoliert ist, sondern mit ihr in Wechselwirkung steht. Die Aufgaben werden nicht wie in der alten Schule ohne Zusammenhang hineingetragen, sie sind auch nicht in einzelne Wissensfächer zerfasert[14]), sondern erwachsen aus der Wirtschaftsführung. Sie umschließen elementare Arbeiten im Gartenbau, in der Landwirtschaft, im Handwerk und in der Industrie. Die Theorie hält mit der praktischen Betätigung das Gleichgewicht, um nicht mit Vielwissen überladene, frühzeitig müde gewordene, sondern gesunde, tatkräftige, initiativfreudige Menschen heranzubilden (Sch. 133). Karsen warnt, im Wirtschaftlichen stecken zu bleiben. Mit ihm sei nur eine Seite des Lebens getroffen, zu der noch die des Geistes und der Kunst zu treten habe. — Da die Lebensschule zur Volksgemeinschaft führen will, öffnet sie sich für alle Kinder des Bezirks, auch für die Säuglinge und Kleinkinder und sucht zugleich die Erwachsenen miteinzubeziehen. Die Übernahme aller Kinder ohne Standesunterschied arbeitet zudem den unpädagogischen Absichten vieler Eltern entgegen, die ihre Kinder schon frühzeitig künftigen Berufen zuführen wollen und sie deshalb von der Gemeinschaft ihrer Jugendgefährten trennen. Den vielseitigen Anforderungen einer solch ausgedehnten „Lebens“hilfe sucht man dadurch gerecht zu werden, daß man Mutterwerkstätten, Gebärhäuser, Krippen, Kindergärten, ärztliche und juristische Beratungsstellen, soziale Hilfsstationen usw. eingliedert. Koedukation ist den

[13]) Vgl. die ähnlichen Vorschläge bei J. Dewey, Blonskij und Lietz!
[14]) Vgl. die Forderungen des Gesamtunterrichtes!

Reformern eine Selbstverständlichkeit. Die neue Schule will auch dem Mädchen zum Ausdruck seiner menschheitlichen Kräfte verhelfen. Die Erwachsenen werden je nach ihren Fähigkeiten zu Miterziehern und Helfern der Kinder, berichten über Erfahrungen aus ihren Arbeitsgebieten oder arbeiten am Ausbau der Schulsiedlung mit. In der Lebensschule spiele sich nicht nur das geistige Leben ab, sie werde auch zum Sammelpunkt sozialer Hilfe und zur Stätte der Erholung und der Feste.

Die Lernschule ist für Östreich die Schule „geistiger Zuschauer und Sekretäre der Arbeit anderer", die Arbeitsschule („Illustrierschule") eine solche der „aktiven Anschaulichkeit", die **Produktionsschule** dagegen soll tätige Lebensgestaltung fördern. Sie beschränkt sich nicht auf die Aktivität in abgetrennten Gebieten, sondern sucht das ganze Dasein zu durchseelen und will „den einzelnen, das Volk, die Menschheit zu einer Lebensführung befähigen, die erfüllt ist vom Auftrieb zu den Ewigkeitswerten" (N. E. XI 274). Um die Grundlage dafür zu schaffen, muß die Möglichkeit gegeben werden, die geistigen Anlagen und ihre körperlichen Ausdrucksorgane im einzelnen Menschen freizulegen und zu entfalten. Diese Aufgabe glaubt die Produktionsschule lösen zu können, weil sich in ihr die intellektuellen, technisch-werktätigen, künstlerischen und sozialen Kräfte im eigenen Wirtschaften und Produzieren betätigen können. Sie strebt dabei möglichste Vielseitigkeit an, damit alle Seiten des fundamentalen Wertlebens ausschwingen können und jede Menschlichkeit wenigstens auf eine ihrer Komponenten angesprochen wird (Sch. 147). Um sich für die lebenserhaltende Erwerbstätigkeit vorzubereiten, den ursprünglichen Sinn der Arbeit zu bewahren und bei allem spezialisierten Denken die Zusammenhänge zu erhalten, werden nicht zuletzt Dinge produziert, die wirklichen Lebensbedürfnissen entsprechen. Doch darf weder die Wirtschaft, noch ein anderes einzelnes Gebiet in der Lebensgestaltung das Übergewicht bekommen. So sind die Entschiedenen Schulreformer nicht wie Blonskij der Gefahr ausgesetzt, der Wirtschaftsdiktatur zu verfallen. Östreich sieht den Weg zur Gesundung vielmehr in der fortschreitenden Identifizierung der pädagogischen- und Wirtschaftsidee; „nur im Grade dieser Durchdringung wird es wahre Pädagogik und kulturgemäße Wirtschaft geben" (Sch. 144).

Die **elastische Einheitsschule** setzt sich den Bestrebungen entgegen, die schon frühzeitig differenzieren, um die Jugend möglichst bald dem einseitigen Spezialistentum und der Arbeiterausbeutung auszuliefern. Sie will im Gegensatz dazu behilflich sein, die in der Natur des einzelnen schlummernden eigenen Kräfte zu heben und sie zu Lebensspendern werden zu lassen. Darum ist ihr Aufbau nicht in den Wirtschaftsbedürfnissen oder im Stoff, sondern im Wachstum und in der Entwicklung der Menschen begründet. Wie der schöpferische Mensch trotz der Verschiedenheit der Formen und Stufen seiner Entfaltung Einheit bewahrt, so muß auch die Schule, die ihm zur Befreiung dienen soll, diesem Prinzip vom Kindergarten bis zur Berufsschule gerecht werden. Die Vielgestaltigkeit der den Jugendlichen umgebenden Verhältnisse, die ihm Betätigungs- und Erlebnisfeld sind, ist Mittel, seine Interessen und Neigungen zu wecken, ohne aber dabei schon die Begabungsart festlegen und darnach starre Schulsysteme schaffen zu wollen. Vielmehr ist immer die Möglichkeit offen gelassen, je nach der Ausprägung der Anlagen Änderungen vornehmen zu können. Die Schule bleibt gemäß der Begabungsverschiebungen und -differenzierungen

elastisch. Die Jugend wird bis zur vollendeten Pubertät in ihr verweilen können, da bis dahin die Anlagen wenigstens im allgemeinen hervortreten und der Zeitpunkt gekommen ist, über das Leben nachzudenken und zu ihm Stellung zu nehmen. Der Unterricht gliedert sich in Kern= und Wahlunterricht. Der Kernunterricht faßt alle Kinder zusammen und ist für sie verpflichtend, da sie alle befähigt werden sollen, sich im „Leben" zurechtzufinden. Der Wahlunterricht vereinigt die Schüler, die sich je nach Interesse und Begabung aufgrund freier Wahl in bestimmten Gebieten zusammenfinden. Die Fächer werden nicht mit dem Stundenplan gewechselt und unverbunden aneinandergereiht; richtunggebend ist das Leben, das verbindet und auch verlangt, daß einer Sache soviel Zeit zugewendet wird, bis sie erschöpft ist oder das Interesse abflaut. Wie oben schon angedeutet, soll mit dem Eintritt in die Berufsschule keine Änderung der Prinzipien verbunden sein; die bewegenden Ideen, die in den vorausgehenden Jahren wirksam waren, müssen auch hier lebendig bleiben, nur daß sie jetzt vertieft werden und mit anderen Gesichtspunkten, besonders mit dem der Differenzierung in Verbindung treten. Die immer enger werdenden konzentrischen Kreise der fachlich=beruflichen Spezialkurse sind in die gemeinsam bleibenden Fragen menschlicher Erziehung einzubetten, um mit der notwendig werdenden Spezialisierung nicht das Streben nach der Universalität einzubüßen.

Die Lehrerschaft der neuen Schule wird nicht durch Prüfungen ausgewählt. Der Erzieher soll sich im Leben mit der Jugend selbst als solcher entdecken und seine Fähigkeiten mit den Anforderungen, die dieser Beruf stellt, messen. Er wird dann nicht einem „Schwarmideale" folgen und auch nicht der Versorgung wegen darnach greifen. Aus der Helferschaft in der Lebensschule sollen sich „alle erzieherisch getriebenen Kräfte aus dem ganzen Volke finden", Menschen, die Führer in der Werkgemeinschaft sein können und die von dem „Entwicklungsrhythmus" ihrer Zeit voll erfaßt sind. Zur Erziehungsgemeinschaft gesellen sich aber noch Eltern und Schüler, die im Schulausschuß zusammengefaßt sind. Elternvertretung und Schülerselbstverwaltung sind Organe der Erziehungsgemeinschaft. Wie das alte Untergebenen= und Vorgesetztenverhältnis durch die Gemeinschaftsbande zwischen Jugend, Lehrer und Eltern ersetzt wird, so muß auch aus der Lehrerschaft eine kollegiale Arbeitsgemeinschaft erstehen. Durch die organische Zusammenfassung aller Erzieherkräfte und ihr verändertes Verhältnis zur Jugend wäre es möglich, den alten tiefen Sinn ersten Erziehertums wieder zu wecken.

Die Reformer sehen, wie Rousseau, in der neuen Schule keine dauernde Erscheinung. Sie erstreben durch sie die Umbildung des mechanistischen und zweckgerichteten Geistes der Gesellschaft in den der organisch verbundenen, durchseelten Lebensgemeinschaft. Mit der restlosen Erfüllung dieser Aufgabe hebt sie sich selbst auf. In dem Zustande der „Gemeinwirtschaft", in dem alle Betätigung aus der „Ergriffenheit von dem überindividuellen Wert des Werkes" geboren wird, kann dieses unendlich ferne Endziel als erreicht angesehen werden. In und mit dieser Wertgemeinschaft wird die Jugend ohne besondere Führer zum gleichen Kulturschaffen heranwachsen, ein Zustand, wie wir ihn bei den Naturvölkern gefunden haben.

Ideale sind der Nährboden, aus dem der Mensch die unversiegbaren Kräfte für die Lebensarbeit schöpft. Wer dieses Auf=

triebsmoment ausschaltet, wird in der satten Genügsamkeit des Philisters enden. Diese Erkenntnis darf aber nicht Anlaß sein, schon die Voraussetzungen zur Erreichung von Vorstadien des Endzieles allzu optimistisch einzuschätzen und dabei auf Irrtümern aufzubauen. Diesem Fehler verfallen die Entschiedenen Schulreformer zunächst in der Beurteilung des menschlichen Wesens als realer Gegebenheit. Nach ihnen wird jedes Individuum, das seine Anlagen erkannt und ausgebildet hat, die ihm gemäße Lebensstellung selbst wählen und braucht seine Eignung nicht mehr durch Prüfungen zu erweisen. Es wird im Berufe seine schöpferischen Kräfte entfalten und Arbeit und Leben werden ihm eins sein. Die Reformer sehen weiterhin in den Kämpfen der Arbeiter vor allem das Streben nach Verpersönlichung der Arbeit, nach Umwandlung des mechanischen Betriebes in einen Organismus, statt nach Lohnerhöhung. Eltern und Schülern räumt man entscheidenden Einfluß auf die Gestaltung von Unterricht und Erziehung ein, ohne zu bedenken, daß dazu gründliche wissenschaftliche Ausbildung und reiche Erfahrung, wie auch gereiftes, verantwortungsbewußtes Menschentum notwendig sind. So bestechend die These von der Gleichsetzung jeder Gemeinschaftsarbeit ist, so unrichtig und gefährlich ist auch sie. Die Gemeinschaft in ihrem realen Bestande verkörpert keinen Wertmaßstab. Sie als solchen anzusehen, müßte eine Wertverschiebung des Geistigen und Materiellen zur Folge haben. Die gleiche Beurteilung jeglicher Arbeit im Dienste der Gemeinschaft würde vielfach auch die Lahmlegung der Initiative zu erhöhter Leistung nach sich ziehen und so den Bestand des Ganzen gefährden.

Wirklichkeitsfremd ist auch die Beurteilung der sittlichen Qualitäten der Völker. Sicherlich tragen die modernen Verkehrsmittel zur Annäherung der Nationen bei, schaffen gegenseitige geistige Bereicherung und fördern die Anbahnung freundschaftlicher Beziehungen. Das legt wohl den Wunsch einer Verbrüderung der Menschheit nahe, beweist aber nicht seine Durchführbarkeit, wenigstens nicht im gegenwärtigen Zeitalter. Die einzelnen Völker werden solange vor die bittere Notwendigkeit gestellt, ihre Lebensrechte zu erkämpfen, als nicht ein gütlicher und gerechter Ausgleich von ihren Gegenspielern ermöglicht wird. Ein Zustand, der in aussichtsloser Ferne liegt, gleich der Idee der Menschengemeinschaft. In diesem Problem spielt nicht nur die menschliche Natur eine bestimmende Rolle, sondern vor allem auch die Lagerung der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Diese fallen auch bei der Beurteilung der Frage ins Gewicht, ob die Wirtschaftstendenzen mit den pädagogischen Forderungen identifiziert werden können. Wie in einer Erziehung, in der Wirtschaftsforderungen maßgebend sind, der Bildungsprozeß illusorisch ist[15]), so wird die Wirtschaft je nach der Durchdringung mit pädagogischen Ideen in ihren Leistungen gehemmt; denn jedes der beiden Gebiete ist an ihre eigenen Gesetze gebunden. Wohl wird die Wirtschaft Zugeständnisse an die körperliche und geistige Eigenart des Menschen einräumen müssen, eine Forderung, die jedem sozial Denkenden eine Gewissensfrage ist. Doch eine kulturgemäße Wirtschaft, wie sie den Reformern vorschwebt, muß notwendig die Erschütterung der bestehenden Produktionsfähigkeit nach sich ziehen, ein Experiment, das sich bei den

[15]) Vgl. die Ausführungen bei Blonskij S. 48!

gegenwärtigen Wirtschaftskrisen kein Volk der Erde ungestraft leisten kann, nicht zuletzt auch im Interesse der werktätigen Schichten.

Diese kritische Auseinandersetzung, die ihre Ergänzung im Rahmen des emphatischen Lebensbegriffes findet, beschneidet nicht die Verdienste der Entschiedenen Schulreformer. Mitten im modernen Leben stehend, ergriffen von den Nöten unserer Zeit, suchen sie die Übelstände zu erfassen und ihnen mit tiefem Verantwortungsbewußtsein und unermüdlicher Hingabe zu begegnen. Ihre Bemühungen gelten dem ganzen Volke, insbesondere der Arbeiterschaft, die durch die Zeitumstände besonders schwer getroffen ist und der vielleicht gerade deswegen die stärksten Impulse zur Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu erwarten sind. Die Idee des Sozialen, die seit Pestalozzi immer tiefer im deutschen Geistesleben Wurzeln geschlagen hat und die in der Gegenwart besonders von Natorp, Kerschensteiner und Litt befruchtet wurde, erfährt von den Entschiedenen Schulreformern eine nachdrückliche Förderung durch theoretischen Ausbau, wie durch praktische Vorschläge.

Ihre Bemühungen gehen über die herrschenden materialistischen Bestrebungen hinaus, die sich mit der bloßen Besserung der wirtschaftlichen Verhältnisse der sozial gedrückten Schichten zufrieden geben. Sie ringen vielmehr mit dem Problem, den Menschen von der geisttötenden, sinnlosen Arbeit zu befreien und ihm dafür ein Wirken zu ermöglichen, das ihn nicht nur mit seinem Schicksal versöhnt, sondern das durch Sinngebung sein Leben erhöht. Dabei gehen sie vor allem von der Besinnung auf die Natur des Menschen aus. Sie suchen Körper und Geist aus der Zersplitterung und Vereinseitigung wieder zur Ganzheit zu führen, die im Individuum angelegte Wesensart mit ihren Begabungen bestmöglichst zu entwickeln und ein ihm einigermaßen entsprechendes Schaffen zu bereiten. Die Förderung, Vertiefung und Sinnverleihung dieses Tuns soll sich innerhalb der Gemeinschaft vollziehen. Diese wird im Hinblick auf ihre stete schöpferische Erneuerung die Persönlichkeiten in ihrem wesenhaften Wirken nicht unterdrücken dürfen, sondern ihnen womöglich günstige Auswirkungsbedingungen schaffen müssen. Anderseits soll der Lebensboden der Gemeinschaft Kräfte zur Setzung und Verfolgung von Zielen befreien, die überindividuellen Charakter tragen.

Von Bedeutung ist es auch, daß die Entschiedenen Schulreformer praktische Vorschläge geben und Versuche über die Ausgestaltung der Erziehungsgemeinschaft in ihren Schulen anstellen. In ihnen soll dem einzelnen Individuum Gelegenheit geboten werden, mit dem Leben und zwar mit einem geläuterten, pädagogisch wertvollen, in nahe Beziehung zu treten und sich darin wesensgemäß auswirken zu können. Mit den Einrichtungen der Schulsiedelung wäre auch die Möglichkeit geschaffen, sich innerhalb einer realen Gemeinschaft zu betätigen, das einzige Mittel, das bereit und fähig macht, die soziale Gesinnung in die Tat umzusetzen.

D. Der emphatische Lebensbegriff.

1. Philosophische Grundlegung des Begriffes.

a) Schopenhauer, Nietzsche, E. v. Hartmann, Guyan, Bergson.

Nicht zuletzt als Reaktion gegen eine Kultur, die nur totes Wissen aufhäuft, die bloß bestrebt ist, die vorhandenen Geistesgüter zu durchleuchten und zu registrieren, erhebt sich hier eine Bewegung, die vom Leben als dem Wesen des Seins, dem Ursprung aller schöpferischen Kräfte ausgeht.

Für Schopenhauer ist der Wille zum Leben beherrschendes Prinzip unseres Daseins. Dieser Wille betätigt sich vornehmlich im Selbsterhaltungstrieb, mit dessen Befriedigung ein hohes Lustgefühl verbunden ist. Dadurch wird zwar die Erhaltung der Gattung sichergestellt, der Mensch sinkt aber dabei zum Werkzeug dieser Macht herab. Durch die Lustgefühle, die bei der Befriedigung des Lebenswillens ausgelöst werden, wird das Individuum nur irregeführt, denn im Grunde genommen, ist Leben nur ein Leiden, ist nichtig. Die Erkenntnis kann dem Lebenswillen wohl dienstbar sein, doch ist es ihr nicht möglich, auf ihn verändernd einzuwirken. Ein Mittel, sich den Leiden des Lebens zu entziehen, ist mit der Loslösung der Erkenntnis vom Lebenswillen gegeben, wie sie in der Kunst zustande kommt. Doch ist diese Erlösung eine nur vorübergehende, sie wird erst endgültig durch völlige Verneinung des Lebenswillens erreicht, ein Zustand, in dem wir nicht mehr durch den Lebensdrang vorwärtsgetrieben werden, sondern in voller Beruhigung uns befinden; ein Stadium, wie es nur bei großen Heiligen und Asketen zu finden sei.

Nietzsche wandelt diese Lebensverneinung in eine Bejahung des Lebens um. Mit ihm hat nach M. Scheler der Begriff des Lebens den „tiefen Goldklang" erhalten, den er seither besitzt. Leben ist für Nietzsche „eine ins Unermeßliche hinströmende und in Strömen sich fortwährend werterhöhende Aktion, in deren Aufgang alles feste Sein erst gebildet wird und in deren Niedergang „es zum Gesetze erst erstarrt"" (Sch. II 175). In dieser Begriffsdeutung tritt die Tendenz des Schöpferischen, die Triebkraft zum Gestalten und Formen deutlich zutage, Momente, die besonders in der Pädagogik aufgegriffen und ausgebaut wurden. Leben ist ständiges Werden, Stillstand ist Tod, mit bloßer Erhaltung ist sein Sinn nicht erfaßt. Höchster Wert ist Lebenssteigerung.

E. v. Hartmann sieht den Weltgrund im Unbewußten, das neben dem Willen auch die Vorstellung umfaßt. Durch Vernachlässigung und Unterdrückung des Unbewußten verliert der Mensch den „Quell seines Lebens" und muß im trockenen Schematismus des Allgemeinen und Besonderen ein einförmiges Dasein führen.

J. M. Guyan erkennt im Leben das Ziel für das bewußte Handeln und die Ursache für das unbewußteTun; es ist „beständige Wirkung und Endzweck des Seins" (S. v. Pfl. 103). Bisher wurde

zu sehr das Bewußte betont und damit einer auflösenden Macht der Weg geebnet. Die Harmonie zwischen dem Bewußten und Unbewußten sieht Guyau in dem Prinzip der „intensivsten, nach innen und außen gerichteten Lebensbetätigung". Das entspricht der Eigenart des Lebens: zu wachsen und sich auszudehnen und dadurch seine Kräfte zu steigern. Leben heißt „nicht rechnen, sondern handeln; es gibt sich selbst seine Gesetze durch den Drang, der zur ständigen Entfaltung treibt, verpflichtet sich selbst zum Handeln durch sein eigenes Vermögen. Und wie sich das Leben aus sich selbst heraus die Pflicht zum Handeln schafft, so auch die Sanktion durch sein eigenes Handeln."

Bei Bergson ist das Leben das Absolute, ist ewig schöpferische Entwicklung, getrieben vom élan vital, der Lebensschwungkraft, die „im Grunde ein Verlangen nach Schöpfung" ist (Sch. E. 255). Wo diese Spannung zurückgeht, verfällt das Leben, wird zum Mechanismus. Es kann in seiner Ganzheit nicht vom Verstande, wohl aber vom Instinkt, der sich zur Intuition erhebt, erfaßt werden. Der Verstand muß die Gegenstände in ihre Elemente zerlegen, die Intuition dagegen vermag in das Innere einzudringen und das Wesentliche zu treffen.

Haben wir mit diesem kurzen Aufriß die wesentlichen Seiten angedeutet, die dieser Lebensbegriff einschließt, so stellen wir sie in näherer Ausführung und persönlicher Prägung durch die eingehendere Erörterung Nietzsches dar, der auf die pädagogische Bewegung dieser Richtung wohl am stärksten gewirkt hat, während wir Goethe, Dilthey und Scheler im Zusammenhange mit dem Erlebnisbegriff zu Worte kommen lassen.

b) Nietzsche.

Bildet Rousseau einen Hauptpfeiler, an dem sich die Lebenspädagogik emporranken konnte, so ist mit Nietzsche ein nicht weniger tragfähiger Pfosten dieser Bewegung gegeben, der dazu noch viel unmittelbarer zu wirken vermochte. Hier wie dort sind es die Fesseln einer einseitig orientierten Gesellschaftsordnung und die mehr oder weniger erstarrten Formen einer vorhandenen Kultur, die das Aufgehen des Individuums in außer ihm liegende Zwecke veranlassen und produktive Kräfte und Strömungen zu unterdrücken oder ihnen durch Einordnung in die alten Bahnen den Lebensnerv zu ertöten drohen. Gegen diese ungebührliche Einengung wendet sich vor allem das schöpferische Individuum, das sich aus den eigenen reichen Quellen des Lebens aufzubauen sucht. In beiden Fällen stellen sich die Forderungen, die im Namen der Natur erhoben werden, in energische Abwehr gegen bedrohliche Kulturansprüche. Rousseau sieht sein Ideal in der Rückkehr zur Einfachheit und Unberührtheit primitiven Daseins, ohne aber wahre Kultur grundsätzlich zu verneinen. Auch Nietzsche will zurück zur Natur, doch nicht, um in einem paradiesischen Zustand des Glückes und der Ruhe zu leben, sondern um von dieser einzig gesunden Grundlage aus zu echter Kultur und ihrer ständigen Steigerung und Erhöhung zu gelangen. So geben ihm nicht die primitiven Völker, sondern die Griechen und in seiner letzten Epoche die Römer das Idealbild ab.

Was Nietzsches Zeitgenossen als Kultur ansehen, verwirft er und zwar nicht zuletzt, weil er, ähnlich wie Rousseau, besonders ihre negativen Seiten sieht, insbesondere solche, die seinem Wesen als schöpferischer Mensch zuwiderlaufen. Bildung ist ihm nicht

„eine Art Wissen um Bildung“; nicht der Gelehrte, der wissenschaftliche Mensch, der noch dazu bestrebt ist, seine Kenntnisse möglichst früh zu nützen, darf Ziel einer Erziehung sein. Sonst erhalten wir den typischen „historisch-ästhetischen Bildungsphilister“, der nur über die Dinge schwätzt, der Massen von Wissen aufhäuft, aber doch alles wirklich Neue, Umstürzende von sich weist und unterdrückt, der vielmehr bemüht ist, auf dem alten herkömmlichen Wissensballast zu verharren, der „nicht weiß, was ein rechtschaffener Hunger und Durst ist“ (I 375). Es muß scharf zwischen Wissen und Leben unterschieden werden. Bildung ist nicht Wissen. Kultur kann nur aus dem Leben herauswachsen. Damit haben wir den Angelpunkt der Bestrebungen Nietzsches berührt. Das Leben ist ihm, unbeschadet seiner geistigen Wandlungen, der Kulminationspunkt geblieben, von dem aus er die Kulturen beurteilte, die Kulturgebiete einschätzte und dem Dasein Wert verlieh. Besonders typisch tritt diese Einstellung in der ersten und letzten Epoche seiner geistigen Entwicklung zutage, weshalb wir auch diese in den folgenden Ausführungen hauptsächlich berücksichtigen.

Gleich Schopenhauer erkennt Nietzsche in dem Willen zum Leben die Ursache aller Schmerzen. Schopenhauer sieht in der Befreiung von ihm die vornehmlichste Aufgabe des Daseins. Nicht zuletzt ist es aber in der Natur Nietzsches begründet, daß er die strenge Konsequenz der Lebensverneinung nicht mitmacht, wenngleich er den Pessimismus, die „tragische Gesinnung“ als grundlegende Tendenz notwendig beibehält. Gerade sie ist ihm die Quelle alles Großen und muß demnach erhalten bleiben. Das ist durch den Schein möglich, der besonders durch die Kunst erzeugt wird. Sie ist für Nietzsche, wie auch für Schopenhauer die beste Möglichkeit, sich von den Qualen des Willens zu befreien, den Schmerz in Lust zu verwandeln. So kann das Leben vor der Vernichtung bewahrt werden. Dieses lebenfördernde Element sieht Nietzsche als ein ewiges Phänomen an; „immer findet der gierige Wille ein Mittel, durch eine über die Dinge gebreitete Illusion seine Geschöpfe im Leben festzuhalten und zum Weiterleben zu zwingen“ (I 125). Für die erste Epoche Nietzsches ist die Kunst als die Erlösung von der Lebensqual von hervorragender Bedeutung; nicht nur der Mensch, auch das Ureine vermag nur durch sie von seinem Urschmerz Befreiung zu finden, sowohl durch das Kunstwerk des Universums, das durch den „Künstlergott“ geschaffen wurde, wie ganz besonders durch die Kunstschöpfungen der Menschen. Richard Wagner und das Künstlervolk der Griechen, besonders in der vorsokratischen Zeit, sind ihm dabei die leuchtenden Ideale und Schopenhauer als die Verkörperung der tragischen Gesinnung, aus der allein „wahrhaft befreiende Kunst“ erwachsen kann, ist ihm der Erzieher.

Die Zusammenhänge zwischen dem noch unbewußten, dunklen Drange und dem aus ihm sich allmählich losringenden Gestalten und Genießen eines Kunstwerkes kennzeichnet Nietzsche mit dem Dionysischen und Apollinischen, wobei er auch zur Abwägung dieser Erscheinungen kommt, die eine bezeichnende Wertschätzung des Lebens darstellt. Beide sind ihm Mächte, „die aus der Natur selbst, ohne Vermittelung des menschlichen Künstlers hervorbrechen.“ (I 25.) Das Dionysische glaubt Nietzsche am besten mit dem Rausche zu vergleichen, einem Zustand, der mit dem Genuß von narkotischen Getränken oder der beim

Erwachen des Frühlings als „übermächtig hervorbrechender Frühlingstrieb“ sich bei den ursprünglichen Völkern und in der ganzen Natur einstellt und der zur völligen Selbstvergessenheit führt. Diese Gewalt sei in den bacchischen Chören der Griechen und auch im Mittelalter wirksam gewesen, als die St. Johann- und St. Veittänzer singend und tanzend durch die Lande zogen. In diesem Zauber entledige sich die Natur ihrer Bedrückung und sei wieder mit dem Menschen vereint, der ihr entfremdet wurde. Die starren Scheidungen, durch die die Menschen voneinander getrennt wurden, fallen und mit ihnen „Not, Willkür und freche Mode“. Im Ergriffensein von der „Weltenharmonie“ fühlt sich der eine mit dem andern vereinigt und versöhnt, ja eins „als Mitglied einer höheren Gemeinsamkeit“. (I 24.)[1]). Hier ist „tiefster Instinkt“ am Werke, ein gewaltiger Lebenstrieb, der „nicht schauen, noch weniger erkennen und verstehen“, der „nur leben, seinen Daseinsdurst stillen“ will. Er strebt sein eigenes Selbst darzustellen, das im tiefen Schoße des Unbewußten ruht und das „das eigentliche Wesen des Ur-Einen“, das wahrhaft Seiende und Ewige bedeutet. (W. 34/35.)

Die Erlösung vom Dionysischen findet der Mensch im *Apollinischen*, dem Produzieren und Genießen künstlerischer Werke. Es ist die Befreiung vom Urschmerz, die Lösung der ungeheuren Spannung in eine „wonnevolle Enttäuschung“, gegenüber der „dionysischen Allgemeinheit“ das Entzücken am Individuellen. (I 150.) Der Mensch wird durch das Apollinische aus der „orgiastischen Selbstvernichtung“ gerissen, es führt zu einem gedankenhaften Erfassen des Lebenskernes in den Lebensbildern, ist selbst nicht tiefes Sein, sondern stellt sein Bild als Schein, als Täuschung aus sich heraus.

Nietzsche schätzt das Dionysische als die „ewige und ursprüngliche Kunstgewalt“, als das „Fundament aller Existenz“, aus dem erst die Welt der Erscheinungen möglich ist, höher als das Apollinische, wenngleich dieses notwendig ist, „die belebte Welt der Individuation im Leben festzuhalten“. Die Illusionen des Apollinischen, die in unendlicher Fülle auftreten, sind es, die jeden Augenblick des Daseins lebenswert machen und die „zum Erleben des nächsten Augenblicks drängen“. Das Dionysische und das Apollinische müssen sich die Waage halten. Vom Urgrunde der Welt darf im Menschen nur soviel wirksam werden, als durch das Apollinische überwunden werden kann. So erlaubt die Fülle des Schönheitszaubers einen Rückschluß auf die Größe und Macht des Dionysischen.

Kultur kann, wie schon erwähnt wurde, nur aus dem *Leben* erwachsen. Damit wird dieses zum höchsten Wert erhoben und mit ihm die *Kunst*, der allein es möglich ist, Leben zu fördern und die mit ihm untrennbar verbunden ist als der Schein, der aus dem Ursprünglichen hervorgeht. Die Kritik Nietzsches über den Kulturzustand Deutschlands seiner Zeit wirft charakteristische Streiflichter auf seine Auffassung über den Begriff der Kultur und damit auch über ihre Quelle, das Leben.

Kultur ist ihm vor allem *Einheit des künstlerischen Stiles in allen Lebensäußerungen* eines Volkes (I 183) und diese fehlt dem deutschen Volke. Wissen von Kulturen und das Aufstapeln von „Kuriositäten aller Zeiten und Zonen“

---

[1]) Vgl. Oestreichs Gedanke vom Spüren des Weltrhythmus!

schaffen ein stilloses Durcheinander, aber keine Einheit. Diese kann nur aus dem eigenen ganzen Wesen quellen, entsteht also nicht durch Nachahmung, sondern nur durch eigene Produktivität. Der Bildungsphilister, der sich zum Richter über die Kulturen aufgeschwungen hat, ist der Typ, der den Aufstieg der Emporstrebenden hemmt, der eine „ausdorrende Sandwüste“ gegenüber dem suchenden und nach neuem Leben lechzenden deutschen Geist bedeutet. (I 188.) Er glaubt in unseren Klassikern ein fertiges Gebäude vor sich zu haben, dem bei Festen und in Vereinen äußerer Tribut zu zahlen sei. Er steht dem Geiste dieser Großen ferne und so ist es möglich, daß er ihr Vermächtnis so falsch beurteilt. Nur in einer Weise können wir die großen Männer ehren, indem wir fortfahren, „in ihrem Geist und mit ihrem Mute zu suchen“, und dabei nicht müde werden. Die Philisterlosung aber lautet: „Es darf nicht mehr gesucht werden“. (I 189.)

Zur Verfälschung der Kultur führt nach Nietzsche besonders die Wissenschaft und zwar wie sie in unserer Zeit betrieben wird. Man glaubt einen Sieg errungen zu haben, weil „die Wissenschaft anfange, über das Leben zu herrschen“. (I 342.) Ein solches Dasein enthält aber zu wenig Leben, besonders das für die Zukunft notwendige, das aus den Instinkten und den Wahnbildern hervorbrechen muß, um wertvoll sein zu können. Die moderne Zeit warte nicht, bis kräftige und „harmonische Persönlichkeiten“ heranreifen. Zu früh wird die Jugend in den Dienst und in die Fron des Arbeitsmarktes gespannt und um sie dazu recht tauglich zu machen, wird sie durch den Wissenschaftsbetrieb, der „allzu helles, allzu plötzliches, allzu wechselndes Licht“ spendet, geblendet, werden ihre ursprünglichen Triebe erstickt. (I 343.) Die jüngsten Vertreter der Wissenschaft schieben das Genie als unbrauchbar beiseite, sie dienen der Nutzbarkeit, dem „Angebot“ und glauben aus zusammenhangslosen Stücken einen guten Bau aufführen zu können. Sie streben möglichste Arbeitsteilung an, suchen in kurzer Zeit möglichst viel Ergebnisse an den Tag zu fördern und vergessen darüber den Menschen, der sich immer mehr erschöpft und am Ende nur mehr schale Worte zu stammeln weiß. Wie die Jugend mit Wissensballast überfüttert wird, daß sich je nach der Anlage Stumpfheit oder Ekel einstellen, so sammeln die modernen Gebildeten Stoffe aus den verschiedensten Gebieten und Zeiten an und werden damit zu „wandelnden Enzyklopädien“. Das Wirkliche, Bestehende wird nicht mehr ernst genommen, nur auf die Anfüllung des Gedächtnisses wird Gewicht gelegt, wenngleich die Wissensstücke unverdaut, als drückende Last mitgeschleppt werden müssen, ohne die Möglichkeit zu haben, umgestaltend, nach außen treibend wirken zu können. Daraus erklärt sich auch die Kluft, die zwischen dem Inneren und Äußeren des Menschen, zwischen Inhalt und Form klafft, im Gegensatz zu den alten Völkern, die wahre Kultur besessen haben, bei denen nicht beide Teile auseinanderfielen, sondern zu lebendigem Einen verschmolzen waren. (Vgl. i. naturalistisch. L.-B. bes. die Gesamtunterrichtsbestrebungen!) Das, was jetzt als „Innerlichkeit“ bezeichnet wird, jenes Chaos von Inhalten, kann nicht Kultur erzeugen. Jene höhere Einheit künstlerischen Stils kann nur aus den Instinkten und der Ehrlichkeit des Volkes geboren werden, aus der Gesundheit, die nicht durch die übertriebene theoretische Betätigung untergraben wurde. Hoffnung auf eine kommende nationale Kultur hat Nietzsche nur dann, wenn die „Echtheit und Un-

mittelbarkeit des deutschen Empfindens" noch nicht zerstört, die Innerlichkeit noch unversehrt erhalten ist.

Die Wissenschaft und hier im besonderen die **Historie** wird von Nietzsche nicht um des Wahrheitswertes willen, sondern wegen der Dienstleistung für das Leben geschätzt, als Kraftspende, „aus dem Geschehenen wieder Geschichte zu machen"[2])[3]). Das Leben ist das Entscheidende, weil es die notwendige Voraussetzung des Erkennens ist und dieses an seinem Bestehen das große Interesse der eigenen Erhaltung hat. Eine Wissenschaft, die das Leben verkümmern läßt, ist unwert. Nietzsche stützt sich dabei auch auf Goethe: „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben", eine Tendenz, die besonders in der Erlebnispädagogik eine bedeutsame Rolle spielt[4]). Nietzsche verneint nicht den Wert der Historie, doch im Übermaße und als reine Wissenschaft betrieben, ist sie von Schaden, weil sie dann das Leben nicht zu steigern vermag. Die Kenntnis der Vergangenheit müsse genützt werden, aber nicht so wie der Denker, der dem Leben nur zusieht, auch nicht wie der Wißbegierige, der in der Aufstapelung des Wissens sein Ziel erblickt. „Nur soweit die Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen." (I 279); soweit sie nicht selbst herrscht, sondern im „Gefolge einer mächtigen neuen Lebensströmung" sich befindet, vermag sie wertvoll zu sein und zukunftverheißend zu wirken. Im anderen Falle schwächt sie die Persönlichkeit und raubt uns die „plastische Kraft des Lebens". Wir leiden an der historischen Krankheit, die lähmend wirkt und nur die Jugend ist es, ausgerüstet mit der „hellseherischen Gabe der Natur", die diese ungeheure Gefahr ahnt und Heilmittel für dieses Übel nahe legt. Diese Gegenmittel sind das Unhistorische und das Überhistorische. Das **Unhistorische** ist die „Kunst und Kraft vergessen zu können", die einzige Quelle zum Handeln, der „Geburtsschoß", aus dem die rechte Tat ersprießen kann. Die Bestätigung dieser Behauptung sieht Nietzsche in der altgriechischen Welt, in der eine wesentlich unhistorische Bildung das Ursprüngliche und unverfälscht Menschliche zu so reichen und lebensvollen Gestaltungen geführt hat. Im Gegensatz zu der Auffassung, daß wir es in der Welt nur mit einer stetig fortschreitenden Entwicklung zu tun haben, in der wir nur als Mitarbeiter und Geführte eingegliedert sind, setzt Nietzsche das **Überhistorische**, das in Kunst und Religion zum Ausdruck kommt. „Mächte, die den Blick von dem Werden ablenken, hin zu dem, was dem Dasein den Charakter des Ewigen" verleiht. (I 379.)

In der dritten Epoche Nietzsches bleibt wiederum das Leben in zentraler Stellung, wenngleich Beurteilung und Verwertung verschoben werden. Dagegen wird die Kunst nicht mehr als Erlöserin vom Schmerz des Willens geschätzt, da nun der Wille in

---

[2]) Die aus solcher Einstellung resultierende Einengung und Verfälschung der Aufgabe der Wissenschaft ist den Bestrebungen innerhalb des Gesamtunterrichtes entsprechend, die allen Unterricht entweder bloß zur Gefühls- und Gemütsbildung oder nur weltanschaulich verwerten wollen.

[3]) Vgl. damit die Stellung der Wissenschaft in der Auffassung J. Deweys und die kritische Beleuchtung S. 35/36!

[4]) Vgl. damit z. B. die Wendung der Entschiedenen Schulreformer: „Wissen darf nie Besitz werden (dieses unfruchtbare Kapitel nannte man Bildung), Wissen muß stets bereit sein, in den Bedürfnissen der Gemeinschaft unterzugehen, zur freien Tat zu werden." (Vogeler, P. 30.)

seinem Streben nach unbegrenzter Machtentfaltung gewertet wird. Leben ist jetzt Wille zur Macht, eine Kraft, die in der Natur des einzelnen ihren Ursprung hat und von hier aus ihre deutlich gekennzeichnete Zielrichtung erhält. Aus diesem instinktiven Trieb, der in das Wesen jedes Geschöpfes gelegt ist, entspringt die ständige Bereitschaft zum Kampf. Erst durch die ständige Auseinandersetzung mit den Mitmenschen bricht der Wesenskern des einzelnen hervor und hebt das wahrhaft große Individuum über die Vielzahl der Schwächlinge und Untauglichen empor. Wirkliche Größe kommt damit zum wohlverdienten Sieg und ersteigt immer höhere Stufen.

Sowohl in dieser Wendung, wie auch in der ersten Epoche tritt entscheidend der individualistische Zug dieser Lebensphilosophie zutage, der dann auch für die Pädagogik besondere Bedeutung erlangt. Vielfach wird aber eine Konsequenz gezogen, die nicht im Sinne Nietzsches lag, nämlich das schrankenlose Ausleben jedes Individuums, während Nietzsche dieses Recht nur denen einräumt, die Großes in sich tragen und es zur höchsten Entwicklung bringen. Schon hier sei darauf hingewiesen, daß die Betonung und Ausbildung der eigenen Kräfte, die hohe Schätzung des ursprünglichen echten Wesens des einzelnen Individuums als Grundlage kraftvoller Persönlichkeiten zu fruchtbarer pädagogischer Auswertung geführt hat; der Dienst an der Gemeinschaft, dessen kulturelle Bedeutung unbestritten ist, braucht dabei nicht zu einem notwendigen Hemmnis zu werden.

Liegt in der Natur des einzelnen der Wert, so ist für Nietzsche die nächste Folge, daß sie sich in jeder Weise auszuwirken hat, ohne Rücksicht auf die Mitmenschen. Die Natur legt es zudem nahe, in rücksichtslosem Kampf sein Ich durchzusetzen. Nur das Starke, Kräftige wird dann lebensfähig sein und das ist für Nietzsche auch das einzig Erstrebenswerte, da seiner Ansicht nach nur das Große, Mächtige Lebenswert besitzt. Er erhebt Naturgesetze zu Normen menschlichen Handelns; was stark ist, ist ihm gut, was schwach ist oder schwächt, ist ihm schlecht. Damit ist seine Umwertung der Werte gekennzeichnet, die Aufhebung der moralischen Forderungen zugunsten eines Lebens, das seine Impulse und Richtlinien aus der Naturgegebenheit bezieht. Das bedeutet hier aber nicht Sichgehen- und Gewährenlassen; Leben heißt für Nietzsches Herrenmenschen schaffen, kämpfen, ohne Rücksicht auf Leiden und Schmerzen. Gerade diese sind es, die zu immer größerer Kraftanstrengung und -entfaltung treiben und die Lebensenergien stählen. Im Gegensatz zum Sklavenmenschen, der das Weh der Welt scheut, darunter seufzt und zugrundegeht, begegnet Nietzsches Idealmensch diesen kräfteweckenden Momenten mit der Lust, sie zu überwinden. Leben ist ihm höchste Aktivität um des Aufstiegs willen, nicht Klagen und weichliches Genießen, nicht kleinliche Sorge um wirtschaftlichen Wohlstand und materiellen Reichtum. Damit gibt der Herrenmensch dem Dasein Sinn.

Die Leidenschaft für das Leben führt Nietzsche zu einer antichristlichen Stellungnahme. Er bejaht den Instinkt, das Naturhafte als tiefste und wertvollste Quellen menschlichen Seins, während nach seiner Meinung das Christentum darin sündhafte Triebe sieht. Gegenüber Abtötung, Askese kennt Nietzsche nur unbezähmbare Daseinsfreude, empfindet gerade im Wirken aus dem Ursprünglichen höchste Befriedigung. So verwandelt sich bei ihm das Memento mori! zu einem: Memento vivere! Da ihm

das Diesseits schon höchste Werte birgt, will er sich nicht auf das Jenseits vertrösten[5]).

Wie im Vorausgehenden schon mehrfach erwähnt werden konnte, ist Nietzsche antiintellektualistisch eingestellt, woran auch seine zweite Epoche, in der er sich dem Intellektualismus verschrieb, nichts ändern konnte. Der Intellekt ist es, der uns von den Instinkten löst, der den kräftigen Willen zu schwächen vermag. Nicht der Verstand führt zur Höhe, sondern der Wille; er ist das Wertvolle und Triebkräftige an jeder großen Persönlichkeit. Der Intellekt lähmt den Auftrieb und das viele Wissen macht untauglich zum Handeln. Der Intellekt ist für Nietzsche die „kleine Vernunft"; „Werk- und Spielzeuge sind Sinn und Geist: hinter ihnen liegt noch das Selbst". Der Intellekt hat den Lebenstrieb als Herrscher. Er muß ihm dienen und kann nur in Erfüllung dieser Aufgabe werthaft sein. „Der Leib ist eine große Vernunft, eine Vielheit mit Einem Sinn...", in ihm steckt nach Nietzsche mehr Vernunft als in der „besten Weisheit". „Und wer weiß denn, wozu dein Leib gerade deine beste Weisheit nötig hat." (Zar. VI 46, 47.) So erkennt Nietzsche in der Wahrheit an sich keinen Wert, sie ist ihm nur Gehilfin, das Leben zu fördern. Der Gelehrte steht dem Leben viel zu ferne, er ist viel zu wenig von der reinen Stimme der Natur und ihrer Kräfte getrieben, als daß er wirksam in das Leben eingreifen könnte. Der theoretische Mensch ist zu einseitig und zu abstrakt, er will das Leben nur beurteilen, aber nicht selbst eingreifen; „nicht im Erkennen, im Schaffen liegt unser Heil!" Nietzsche will darum den Menschen nicht in seinen isolierten, unproduktiven Teilkräften, sondern als Ganzes. Dem allein erwächst Leben: glühendes Wollen, tatkräftiges Handeln, Sichselbstgestalten und eigene Erhöhung.

Nietzsches Folgerungen für die Schulorganisation können schon aus dem Gesichtspunkte heraus, daß nur wenige große Persönlichkeiten erzogen werden sollen, während der Großteil des Volkes in seiner Unwissenheit zu belassen wäre, keine praktische Bedeutung beanspruchen. Es sind denn auch nicht die speziellen Vorschläge über die praktische Ausgestaltung von Erziehung und Unterricht, was seinen großen Einfluß auf die Pädagogik unserer Zeit erklären ließe. Diese Wirkung liegt vielmehr in seiner grundsätzlichen Stellungnahme als leidenschaftlicher Prediger des Lebens begründet, als Fürsprecher und Vorbote einer Generation, die nach Auswirkung eigenen Seins drängt. Nietzsche half die beherrschende Stellung des Intellektualismus brechen, indem er das Unbewußte, Irrationale als die unversiegbaren Quellkammern schöpferischen Menschentums aufzeigte. Er entthronte den sich in toten Stoffmassen verlierenden, unproduktiven Gelehrten und erhob das Individuum in der vollen geistigen Ausprägung seines Wesens zum Ideal. Damit brachte er eine Strömung ins Rollen, die im Gegensatz zu den nivellierenden und vereinseitigenden Mächten unserer Tage das Persönliche im Menschen schätzt und fördert. Doch sind wir nicht wie Nietzsche nur auf den Aufstieg großer Geister bedacht, wir werten das Persönliche in jedem Menschen, wie wir auch von der Bedeutung der Gemeinschaft für die Persönlichkeitsbildung überzeugt sind. Persönliche Wertgestaltung kann aber nicht durch gedächtnismäßige

[5]) Vgl. die Diesseitsreligion der Entschiedenen Schulreformer, die sich ebenfalls aus dem Lebensoptimismus ergibt!

Übernahme von Wissensstoffen und durch einseitige Denkschulung erreicht werden, sondern durch Aufrüttelung des ganzen Menschen, durch Erfassung seiner wesenhaften Gründe. Auch in dieser Forderung wirkte Nietzsche anregend. Mit der Schätzung des Dionysischen in der Kunst, der Beurteilung der Wissensgebiete und der Daseinsbedingungen des Menschen als lebensfördernde Elemente gab er einen starken Anstoß zur Erlebnispädagogik, die sich sowohl auf schulorganisatorischem Gebiete als auch in der Erziehungs- und Unterrichtsgestaltung auswirkte.

2. Die pädagogische Auswertung.

1. Ellen Key[6]).

Der Nachfolger sind es viele, die in Nietzsche nicht den Mahner erblicken, der zur Erringung geistiger Höhen ruft, der mit der Freiheit der Auswirkung auch höchste Verantwortung verbindet; es sind Nachfolger, denen Nietzsche als Vorspann dient, sich dem Triebleben, dem Genießen und Ausleben hinzugeben. Er trifft solche falsche Auslegung in der Kennzeichnung der verschiedenen Wirkung der Bücher auf die Menschen. „Es gibt Bücher, welche für Seele und Gesundheit einen umgekehrten Wert haben, je nachdem die niedere Seele, die niedrige Lebenskraft oder aber die höhere und gewaltigere sich ihrer bedienen: im ersten Falle sind es gefährliche, abbröckelnde, auflösende Bücher, im anderen Heroldsrufe, welche die Tapfersten zu ihrer Tapferkeit herausfordern.“

Wollen wir auch Key die gute Absicht nicht absprechen, so kann doch behauptet werden, daß sie Nietzsche nur oberflächlich erfaßt und ihn vielfach mißdeutend zu Bestrebungen gelangt, die seinen Forderungen und Konsequenzen geradezu entgegengesetzt sind.

Mit ihm teilt Key den Glauben an das Leben. Freilich verfährt sie dabei so blind, daß ihr das Leben von vorneherein, seine bloßen Möglichkeiten, schon Wert bedeuten, wenn es nur unverfälscht ist, frei von den verderblichen, verkünstelnden Einflüssen der entarteten Kulturzustände. Das größte Übel erblickt sie darin, daß die Gründe des Lebens schon im Kindesalter verschüttet werden und dazu helfen nach ihrer Ansicht Schule und Elternhaus getreulich zusammen. Unkenntnis, vorgefaßte Meinungen und unsinnige Konvention haben in den Erwachsenen den Blick für das wirklich Bedeutungsvolle geraubt. Schon in der frühen Kindheit versündigt man sich dagegen. In der Zeit, „wo die stille, verborgene Seelenarbeit ebenso bedeutungsvoll ist wie das Wachsen des Samens in der Erde“, werden die Kinder dem Druck der Herde ausgesetzt, mit Einlernen dressiert und künstlich gezüchtet. Der Forderung Fröbels, daß wir für die Kinder leben sollen, setzt sie entgegen: „Laßt uns die Kinder leben lassen!“ (S. 261.) Der Einfluß der Schule und der Gesellschaft erzeuge einen Kollektivgeist, der gegen die öffentlichen Zustände und Einrichtungen, wie gegen die Mitmenschen nachsichtig sei, der zur öffentlichen Gewissenlosigkeit führe. Damit verliert das Kind sein eigenes Gewissen, sein eigenes Rechtsgefühl, seine eigenen Impulse, wird zum Herdenmenschen und kann nun als Masse nach Willkür von gewissenlosen

---

[6]) Vgl. die Ausführungen über Key im Rahmen des naturalistischen Lebensbegriffes!

Führern gelenkt werden. Diesem Übel zu entgehen, müsse das Kind möglichst früh in Freiheit leben dürfen, um sich selbst, auf eigene Gefahr, entscheiden und verantworten zu können. „Jedes Kind seinem eigenen Gewissen gegenüberstellen, das ist das höchste Resultat der Erziehung.“ (I 262.) Die Gefahren, welche die Freiheit für das Kind bedeutet, den Mangel an Wertbeurteilung, die Schwierigkeit, auch nach sittlichen Normen handeln zu können, sieht Key nicht, wie auch das bloße Wecken des Gewissens noch kein Enderfolg der Erziehung ist.

Die Schule als das gefügige Organ des Staates ist nach Key der größte Feind der Individualität, aus der allein wahres Leben fließen kann. Dort sind Passivität und Rezeptivität geschätzte Eigenschaften und wer sie besitzt oder durch den Drill, die Überfülle der Stoffe, die Hausaufgaben, durch den mechanischen, kleinlichen und seelenlosen Betrieb dazu gebracht ist, wer also am „unpersönlichsten und farblosesten“ ist, gelte als Muster. „Die Unfugstifter, die trotzig Individuellen, die einseitig Originellen sind in der Schule immer Märtyrer ihrer Tätigkeitslust, ihres Widerspruchsgeistes, „ihrer Tollheiten““ (I 270). Stundenplan, System, Methode, Disziplin sind lauter Dinge, die das individuelle Leben der Kinder unterdrücken, Körper und Seele in ihrer Kraft lähmen, die das Leben, das uns umgibt und bewegen soll, zerstückeln und töten und damit unwirksam machen. Schule, Haus und Gesellschaft sollen statt dieser hemmenden Faktoren alles beitragen, das Leben des Kindes zu fördern. Darin sieht Key das Ziel dieser Erziehungsmächte; „unter stets vermehrter Kraft und stets wachsendem Glück, unter fortgesetzter Bekämpfung aller lebensverringernder Einflüsse das Leben in seiner Entwicklung zu immer höheren Formen zu fördern.“ (J. 271.) Dabei bedenkt Key nicht, daß Glück nicht schon Lebenserhöhung bedeutet, daß dieser Preis nur durch Mühen und Verzicht errungen werden kann.

Key kennt nicht die Tiefe und Schwierigkeit der Lebensaufgabe und die Hindernisse, die nur von Menschen überwunden werden können, die in strenger Pflichterfüllung gegenüber objektiven Normen, im Kampfe gegen das sinnliche Ich gestählt sind. Ihr Ziel ist nur auf eitel Lust und Freude gerichtet, auf Veredelung der Triebe, auf „die Kunst, seine eigene Persönlichkeit, sein eigenes Dasein zu einem Kunstwerk zu gestalten“. Der Lehrer hat das Kind bei dieser Aufgabe zu unterstützen. Ihm muß die Beachtung, Schonung und Förderung der Individualität und Originalität des Kindes zur heiligen Pflicht werden. Aufgedrängt darf dem Kinde nichts werden, um nicht seine produktiven Kräfte zu verschütten. Aber auch der Lehrer hat sein eigenes Leben voll und ganz zu leben, „je subjektiver er ist, desto besser; desto voller und reicher teilt er den Kindern Saft und Kraft seiner Erfahrungen, seiner Lebensanschauung, seiner Eigenart mit, desto mehr wird er ihre wirkliche Entwicklung fördern ...“ (J. 299), ohne aber seine Meinung als unfehlbar hinzustellen, ohne die Jugend in ihrer eigenen freien Entscheidung zu behindern. Statt der Reifeprüfung wird der erfahrene Censor mit einer kleinen Gruppe von höchstens 5 jungen Leuten einen Sommer im In- oder Auslande verbringen und hier soll der Schlußstein für die Zukunftsentwicklung gesetzt werden. Da soll die Jugend in die Kunst des Lebens eingeführt werden, von einem Erzieher, der sich selbst noch Jugendlichkeit bewahrt hat, als Führer, der nur zag-

hafte Anweisungen gibt, wie die Jugend ihre eigenen Melodien für das große Orchester des Lebens instrumentieren soll. (J. 301.)

Die gelegentlich eingeflochtene Kritik der Anschauungen Keys erhält auch durch die ästhetisierende Wendung von der Gestaltung zur Persönlichkeit keinen Eintrag. Keys Persönlichkeitsbegriff schließt eben nur ungebundene Entfaltung der individuellen Kräfte ein, eingewoben in schöne, verlockende Träume, ohne Besinnung darüber, was wirklich aus dieser freien Entwicklung erwachsen wird. Leben enthält hier nicht verpflichtende Forderungen, ist vor allem Glück, „Schönheit", Genuß, gegründet auf den verfeinerten Instinkten.

2. Arthur Bonus.

Bonus bringt zwar keine Vorschläge, die den Versuch einer praktischen Durchführung wert wären, aber seine leidenschaftliche, extreme Stellungnahme rückt die Fragen der Kultur und der Erziehungseinrichtungen in ihrem Verhältnis zum Lebensproblem in ein grelles Licht.

Als den ausgemachten Feind der Befreiung des Lebens sieht er neben Kirche und Staat als den Auftraggebern, die Schule an, denn in ihr werde der alles Leben ertötende „Geist" systematisch gezüchtet. Drei Generationen hindurch habe sie nun die geistigen Kräfte unseres Volkes in Fesseln geschlagen und man sei auf der Seite der Schulfachleute daran, die Schrauben noch stärker anzuziehen. Wo die Schule gewesen ist, „da singt kein Vogel mehr, da wächst kein Gras mehr", da ist die Urkraft des Volkes lahmgelegt. Dieses ungeheuerliche Urteil ist verständlich, wenn wir die Wesensbestimmung der Schule kennen, die ihr Bonus gibt. Sie ist ihm „Begriffsbildungsanstalt" und kann als solche für die freie Entwicklung der Jugend und im Zusammenhange damit für Phantasie- und Gefühlsbildung nichts leisten, sie wird ganz besonders in den von Bonus bevorzugten Fächern Deutsch, Religion und Kunst nur negativ wirken können. Das begriffliche Denken, das diese Schule fördere, habe etwas Auflösendes, Zersetzendes und Quälendes; Phantasietätigkeit dagegen sei beruhigend und aufbauend. Ein Gedicht z. B. begrifflich erklärt, ist tot. Nicht bloß das stoffliche Interesse, auch das ästhetische werde damit erstickt; denn in der „Leichenluft", die sich über das Ganze legt, wird sich kein neues Interesse bilden. (B. 43.)

Bonus sieht im Mittelalter eine Kulturhöhe, wie sie auch von der Antike nicht überstiegen wurde. Die Bewegung der Renaissance war keineswegs eine bloße Wiederbelebung der Antike. Aber durch die bloße Übernahme der Kunstprinzipien, das Einsetzen der gelehrten Kunst, „der Kunst ohne Volkstümlichkeit, d. h. ohne Wurzeln", war ihr Ende besiegelt. Lebenskräftig war sie nur, als sie noch nicht kopierte, sondern aus sich heraus schuf; sie blieb groß, solange die Antike nur Anregerin blieb, als diese aber Grundlage wurde, ging sie zugrunde. Dieselbe Rolle spielt die Antike auch heute. Ebenso ist es der deutschen Klassik ergangen, die in unseren Tagen Gesetz der Bildung geworden ist und damit Kulturhemmnis. Die Frucht solcher Bemühungen verkörpert für Bonus das humanistische Gymnasium, in dem eine Fremd- und damit eine Unkultur getrieben wird. Ein Symbol dieser Fremdkultur ist z. B. die Prunkrede. Sie ist dort möglich, wo der Jugend alle tiefsten und letzten Probleme des

Lebens als fix und fertige Urteile und Formeln überliefert werden, wo den Kindern die Kultursprache, die Ideale, Allgemeinbegriffe, Anschauungsformen und Gefühlssymbole eines toten Volkes aufgezwungen werden, obwohl sich inzwischen das ganze Leben geändert hat. Worte, die ehemals den Zweck hatten, eine Sache deutlich zu bezeichnen, die „ursprünglich Aussprache und Deutung persönlichster seelischer Not und Arbeit und damit Erlösung“ waren, sind jetzt zum Festschmuck der Rede geworden. Es herrscht die Phrase, nämlich Wendungen, die von edler Gesinnung und geistreichen Gedankengängen künden, die aber als Massenware angelernt und im Gedächtnis angehäuft wurden. Mit diesen wird aufgewartet, statt unser Verhältnis zur Wirklichkeit klar aufzufassen und es so wiederzugeben, statt seine Natürlichkeit zu bewahren und ihr entsprechenden Ausdruck zu verleihen. Das ist dann Kultur, nach Bonus „der natürliche Ausdruck wirklich vorhandener gesteigerter geistiger Kräfte.“ (B. 22.) Ähnlich wie das Gymnasium schätzt Bonus die Volksschule ein, die nur eine „popularisierte, verdünnte, mechanisierte und materialisierte Gymnasialbildung“ biete. (B. 6.)

Welche Folgen hat nun die Schule, in der aus dem Schüler Dinge herausgefragt werden, die nie in ihm steckten, in der ein Anschauungsunterricht getrieben wird, in dem alle Anschauungen durch Begriffe ersetzt und erstickt werden, in der Religionsstunden gehalten werden, wobei die „chemisch-sokratische Luft kein Geheimnis mehr atmen läßt“, das Höchste und Tiefste platt gefragt wird, in der Naturwissenschaft gelehrt wird und dabei die Kinder von der Natur gewaltsam entfernt werden, in der die schöne Lektüre grammatisch ausgeschlachtet wird? Bonus sieht daraus Widerwillen gegenüber dem konventionellen Idealismus erwachsen und das sei gut; denn der Fremdkultur werde damit jede weitere Wirkung genommen. Der „Zangengeist“ erzeuge auch einen krassen Materialismus, den Bonus aber als „eine den Boden tief aufwühlende Vorfrucht für gesunden, neuen Idealismus“ ansieht. So wären die humanistischen Studien, wenn auch nur indirekt von guter Wirkung. Doch erscheint diese negative Methode als „Pferdekur“ um zum Ziele zu gelangen.

Dem Zwang der Schule steht der Staat helfend zur Seite. Er ist gegen jegliches freies Entwickeln und Auswirken der Kräfte, gegen die allgemeine Vertiefung des Denkens, Fühlens und Wollens, er will vielmehr eine „besondere Gerichtetheit der auszubildenden Kräfte“, eine, in seinem Sinne bestimmte „gute“ Gesinnung. Die Seele des Volkes wird zum „Griff- und Pfiffwerk einer Lokomotive“ umgewandelt, so daß bei den Erlassen nur mehr bestimmte Schrauben angezogen oder gelöst zu werden brauchen. Die „dumpfen Instinkte und unberechenbaren Veranlagungen“ schaltet man aus und zerstört dadurch das „keimende Leben.“

Kultur kann sich nach Bonus nur aus der Natur entwickeln. Sie hat nur Geltung, soweit sie die „Möglichkeit bewahrt, Natur zu werden, von der Natur sich regulieren zu lassen.“ Die Schule ist aber daran, diese Verbindung abzuschnüren, da sie das Instinktive ersterben läßt. Je höher sich aber eine Kultur entwickelt hat, desto „weiteres Hinterland von Natur und Natürlichkeit gebraucht sie zu ihrer Gesunderhaltung, zu ihrer Erholung, zu ihrer Berichtigung“ (K. 66)[7]).

[7]) Vgl. Oestreichs Orientierung und Ausrichtung am Leben!

Bonus schlägt auch einen Weg zur Kultur vor, der freilich in der Hauptsache negativ ist. Die Seele des Volkes ist von dem „chemischen Anhauche" der uniformierenden Mächte zu befreien. Kann sie einmal frei atmen, dann wird sie sich von selbst helfen, wird Neues, Zeitentsprechendes schaffen. Die Schule hat nur die Aufgabe, die „technischen Mittel" zu liefern. Es soll Mühe darauf verwendet werden, solche Stoffe auszuwählen, die der „Schule als Massenunterrichtsanstalt auf Staatszwang" entsprechen, die Lehrer und Schüler so wenig als möglich seelischen Schaden zufügen. Die Schule erhält uniforme Lehrpläne, deren Inhalt von Individualität, Begabung und Gesinnung losgelöst ist. Sie soll nur technisches Können vermitteln, für die Volksschule Rechnen, Lesen und Schreiben, dazu vielleicht Turnen und Handfertigkeit, wenn notwendig „logisch deutliches Sprechen". Der Erwerb dieser Fertigkeiten ist an möglichst derben Stoffen, solchen aus dem geschäftlichen, technisch-wissenschaftlichen Leben zu gewinnen. Werden auch Vaterlandskunde, Religion und Kunst verlangt, so darf kein Gesinnungsunterricht geboten werden, nur freier Vortrag sei gestattet. „Wird er nicht verstanden, um so besser! Bleibt einzelnes, das die Phantasie beschäftigt, gut!" Kunst kann an den Wänden angebracht werden, aber unerklärt. Es kann vorgelesen werden, vielleicht nach einem „kurzen vorbereitenden Vortrag", aber wiederum keine Erklärung. „Auswendiglernen, wenns sein muß: ja, aber möglichst unverstanden!"

Was Bonus an der Schule tadelt, das will er in noch viel krasserer Form wieder einführen, den seelenlosen, geisttötenden Drill; jetzt soll er systematisch und ausschließlich herrschen. Die einseitige Bestimmung der Schule als Begriffsbildungsanstalt konnte ihn auf diese Entgleisung bringen. Wie weit er mit der praktischen Durchführung seiner „Reformvorschläge" kommen wird, brauchen wir nicht im einzelnen auszumalen. Sie wäre der Anfang einer Rückbewegung, die vor allem das Volk in den bedauernswerten Zustand geistiger Verarmung führen müßte. Über die neue geplante Bildung der Oberschichten spricht sich Bonus nicht aus. Dem Grundgedanken treu bleibend, müßten auch sie in ähnlicher Weise wie das Volk nur technisch geschult werden. Daß unter diesen Vorbedingungen Kultur als „natürlicher Ausdruck gesteigerter geistiger Kräfte" erwachsen kann, ist nicht möglich. Es ist eine psychologische Tatsache, daß Kräfte, die nicht angeregt und gepflegt werden, verkümmern. Die ausschließliche mechanische Betätigung wird neben der Denkfähigkeit gerade Phantasie- und Gefühlsleben gefährden, an dessen Rettung Bonus am meisten gelegen ist. Das Tiefste im Menschen soll dem freien Zufall überlassen sein; man will nicht daran rühren, um es nur rein und echt zu erhalten. Dabei wird wiederum auf den verhängnisvollen Optimismus gebaut, nach dem die Natur, in ihrem Wachsen unbehindert gelassen, triebsicher zu den höchsten Blüten der Kultur gelangt. Zudem ist es verfehlt zu glauben, daß technisches Können sich nur auf die von Bonus angegebenen Fertigkeiten beschränken könne, während es doch auf allen Lebensgebieten eine notwendige Voraussetzung für jede über das gewöhnliche Maß hinausgehende Leistung ist.

Die Konsequenzen für die künftigen „Bildungs"einrichtungen, die Bonus zieht, entspringen der negativen Bewertung der Schule. Wenn er sich dabei auf tatsächliche Beobachtungen stützt, so muß vor allem entgegengehalten werden, daß es sich hier um Fälle han-

delt, die heute ebenso in pädagogischen Kreisen aufs schärfste verurteilt werden und die man, dank der Gegenbewegung in den letzten Jahrzehnten, energisch bekämpft. Daß Entgleisungen, besonders in der Intellektualisierung und Uniformierung der Schule auch heute und weiterhin noch vorkommen, liegt in der Unvollkommenheit der menschlichen Natur und nicht zuletzt in der technischen Einstellung unserer Zeit begründet. Damit ist aber nicht gerechtfertigt, der Schule fast jede positive Seite abzusprechen. Wir werden auch nicht in den gegensätzlichen Fehler verfallen und von ihr alles erwarten. Wir können ihr bei einigermaßen günstigen Vorbedingungen nicht die große Bedeutung absprechen, die sie sowohl in der Bildung des Intellekts als auch des Gefühls- und Willenslebens besitzt. Wohl sind Ergebnisse der Verstandesbildung leichter zu erreichen und treten sichtbarer zu Tage, doch wird die Schule auch die religiösen, moralischen und künstlerischen Kräfte des Menschen zu wecken und zu bilden vermögen. Wenn Bestrebungen bestanden haben und noch bestehen, diese Seiten durch bloße Einsicht fördern zu wollen, so lassen solche Mißgriffe nicht den Schluß zu, daß die Schule von vornherein unfähig sei diese Gebiete zu pflegen. Gerade die pädagogische Bewegung der Neuzeit hat viel zur Klärung dieser Fragen beigetragen und Grundlagen geschaffen, auf denen die Schule auch hier als bedeutungsvoller Förderer eingreifen kann. Wir werden aber dabei die so geschmähte intellektuelle Bildung nicht vernachlässigen, da mit ihrer Ausschaltung auch die übrigen Kräfte zu keinem gedeihlichen Wirken gelangen können.

3. „Rembrandt als Erzieher".

Langbehn brachte Grundtöne der deutschen Seele zum Klingen und kam zudem einer Bewegung entgegen, deren „dunkles Rauschen" er selbst zu spüren vermeinte. Auch er sieht das Leben des deutschen Volkes bedroht. Den Feind erkennt er in dem „demokratisierenden, nivellierenden, atomisierenden Geist des Jahrhunderts", der das Fließen aus den Urkräften hemme. Unserer Zeit fehlt das wirkliche Schaffen, sie ist unproduktiv, gelangt nicht zur Synthese. „Die Teile haben sie in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band." Ein Grundirrtum liege auch darin, daß man glaubt fertig zu sein, die hauptsächlichen Stücke der Bildung zu besitzen und nur mehr im einzelnen nachzuflicken brauche. Dem läuft der Begriff des Lebens, im besonderen der des Volkslebens zuwider, der Veränderungen und Neubildungen einschließt. Stillstand ist Tod. Dem müsse die künftige Bildung entgegenwirken.

Bisher nahm die Gelehrtenbildung eine bevorzugte Stellung ein. Bildung ist aber für den Rembrandtdeutschen eine umfassendere Aufgabe. Er pflichtet Schinkel bei, der vom Menschen fordert, daß er sich in allem schön bilde, so daß jede Handlung zu einer Kunstaufgabe werde. Dieser Geist, der das Ganze des Menschen erfaßt und produktiven Charakter trägt, sei den deutschen Künstlern eigen. „Jede rechte Bildung ist bildend, formend, schöpferisch und also künstlerisch" (55). Damit gibt auch Langbehn dem Begriff der Bildung eine Ausweitung, wie sie besonders seit den Kunsterziehungstagen eine Rolle spielt[8]).

[8]) Vgl. Nietzsches Bestimmung der Kultur S. 80!

Um Leben gestalten zu können, müsse es vorher gelöst, müssen seine Kräfte befreit sein. Sie liegen im eigenen Wesen, sind in der Individualität begründet. Nur im Individualismus, der jetzt so stark bedroht ist und der die tiefste Seite des deutschen Wesens darstellt, vermag auch die höchste Bildungsstufe des Volkes begründet zu werden. Der deutsche Idealismus, der um die Wende zum 19. Jahrhundert einsetzte, sei zu abstrakt, stehe zu sehr über der Natur, wie sich der Materialismus unter ihr befinde. Nicht maßloses Ausleben ist das rechte, das kennzeichnet den Barbaren. Das Geheimnis besteht darin, „sich an seine Individualität zu binden, aber sich nicht von ihr binden zu lassen" (50). Nicht Schrankenlosigkeit, sondern Formung nach Gesetzen, „Einfügung in den großen Bau eines Volks- und Weltlebens", das wird die künftige Aufgabe sein. Der Weg zur Persönlichkeit, zur geistigen Individualität, soll uns von den Großen unseres Volkes gewiesen werden. An ihnen können wir unsere Kräfte, Leistungen und Ziele messen, sie sind die „Kristallisationspunkte für die jeweilige Geistesentwicklung des Volkes" (52). Gerade durch sie wird auch in uns die Originalität erhalten und belebt. Langbehn ist mit diesen Gedanken ein Vorläufer der Schätzung der Lehrerpersönlichkeit. Soll das Genie aber beleben, so darf es nicht auf Flaschen gezogen, sondern muß an der Quelle genossen werden. Verfehlt wäre es, zu kopieren, es im Einzelnen und Zufälligen nachahmen zu wollen. Wertvoll ist das Bleibende, das „Weben der Volksseele" in ihm; diese „innere Gesinnung" muß in uns weitertreiben.

Was Langbehn gegenüber vielen Lebenspädagogen der Nachzeit auszeichnet, ist die Wertbestimmung seines Persönlichkeitsbegriffes durch Normierung nach hohen Vorbildern und damit auch die Wahrung des historischen Zusammenhangs, der inneren Kontinuität, womit die Orientierung für das eigene geistige Wachstum ermöglicht wird.

4. Beiträge der Kunsterziehungstage zum emphatischen Lebensbegriff.

a) A. Lichtwark.

Lichtwark vermißt an unserer deutschen Bildung die gestaltende Kraft. Wir sind bestrebt, nur einzelne Fähigkeiten auszubilden, statt Inneres und Äußeres harmonieren zu lassen und das Ganze des Menschen von innen heraus zu formen. Das habe sich besonders der Lehrer zu Herzen zu nehmen, der bisher als verbitterter Mensch aufgetreten sei. Er wird nicht als Beamter, sondern nur als vollseitiger Mensch auf die Jugend zu wirken vermögen. Was er aus sich als Mensch mache, das mache er auch aus den vielen Schülern, denen er vorlebe. Was er in seinen Zöglingen ausbilden will, das „muß zuerst in ihm selbst Leben und Gestalt gewonnen haben" (II 242). Nur die Lehrerpersönlichkeit führt zur Verwirklichung künstlerischer Erziehung, „eine das Leben gestaltende Entwicklung der künstlerischen Anlagen" (I 241)[9]. Schulreform ist nur soweit möglich, als der Lehrer durch seine lebendige Kraft die der Jugend entzünde und entwickle.

[9]) Vgl. Weber: „Künstler, gestalte dich vor allem selbst, bevor du andere — seien es Stoffe oder Menschen — bilden und gestalten willst!" (K. u. E. 409) Vgl. auch E. Linde!

Die Hauptaufgabe ist nicht die Aufbürdung von Lehrstoffen und die mechanische Bewältigung der gesteckten Ziele, sondern die Entwicklung der Kräfte. „Einzig die Kraft vermag das Leben zu meistern, das Wissen nur soweit, als es im Dienste der Kraft steht“ (II 248). Die Schule hat bisher übersehen, daß das Kind Kräfte mitbringt, die weiterzubilden sind, statt sie unberücksichtigt zu lassen, oder sie gar zu zerstören. Das sei besonders bei den Ausdrucksfächern der Fall, im Sprachunterricht, im Zeichnen, in der Gymnastik. Um diese Kräfte zu erhalten, soll in der ersten Schulzeit gar nichts Neues genommen werden, damit die „Entwicklungskeime“, die das Kind mitbringt, im neuen Boden Wurzeln schlagen können. Wie schnell werden aber z. B. „die duftigen Blüten“ der Kindersprache durch die Nachtfröste der verfrühten Grammatik und den Drill zur orthographischen Richtigkeit geknickt? Dem möchten wir hinzufügen, daß die Förderung der Ausdrucksfähigkeit in neuerer Zeit besonders innerhalb der Erlebnispädagogik gepflegt wird, wie man auch bestrebt ist, die Kontinuität zwischen dem Leben des Kindes vor dem Schuleintritt und dem in den ersten Schuljahren herzustellen, wobei wir nur an den Gesamtunterricht, die Anknüpfung an die Kindersprache u. a. m. erinnern. Auch für den Genuß von Kunstwerken fordert Lichtwark nicht mit Unrecht die Ausbildung der Kräfte, denn nur damit ist die rechte Aufnahmefähigkeit gegeben, die belebt und stärkt.

b) C. Götze.

Das Ziel der Erziehung ist ihm die Befähigung, mit eigenen schöpferischen Kräften das Leben zu beherrschen, um etwas Schönes und Gutes zu leisten. Dem Großteil unserer Mitmenschen fehlt die Bestimmung durch produktive Lebenskräfte. Sie stehen nicht auf eigenen Füßen, weil ihnen Kunst und Religion, die emportreibenden, die das Leben führenden Mächte, nicht Gegenwart, sondern Vergangenheit sind. Dagegen bauen starke Persönlichkeiten auf ihre eigenen Kräfte; sie verzehrt ein mächtiger Durst nach dem Ewigen und Unendlichen und vergönnt ihnen weder Rast noch Wohlsein, um ein ewiges Gesetz zu erfassen, nach dem sie ihr ganzes Tun und Hoffen einstellen (III 301). Wir müssen uns mit diesen lebendigen schöpferischen Kräften in innere Beziehung setzen, mit den Kräften, „die in der Seele unseres Volkes weben und wirken“ und die in den großen Persönlichkeiten und ihren Werken Gestalt annehmen. Denn „volles Leben zeugt Leben.“

Die aufbauenden Lebensprinzipien können in der Jugend am besten zum Durchbruch kommen, wenn alle erziehenden Mächte dazu beitragen, daß sich das Kind in seinen organischen Fähigkeiten frei entwickeln kann, um von seiner, sich allmählich herauskristallisierenden Begabung auf die ihm entsprechenden Bahnen gelenkt zu werden. Durch Förderung des eigenen Tuns im Kinde, in seinem Umgang mit Menschen und Dingen, werden seine schaffenden Kräfte geweckt und geübt. Damit trifft Götze den Kern der pädagogisch gewendeten Bewegung des Lebens, daß Leben Schaffen ist und die Aufgabe der Erzieher darin besteht, die Jugend zu Schaffenden werden zu lassen. In solcher Geisteshaltung ist sie auch am besten zum Verständnis und zur Verwertung des Überlieferten geeignet, dem sie als neuer kraftspendender Faktor entgegenwachsen soll. Wir finden auch hier die Beziehungsetzung und Fruchtbarmachung

des Historischen für das Leben gegenüber Bestrebungen innerhalb dieses Kreises, die allem Vergangenen ablehnend gegenüberstehen.

5. Gansberg und Scharrelmann.

Da beide Reformer sowohl in der Anklage gegen die Schule, wie in der von ihnen vorgeschlagenen Abhilfe ähnliche Wege gehen, so erscheint es gerechtfertigt, sie gemeinsam zu behandeln. Sie wenden sich gegen den geist- und gemüttötenden Drill, die nüchterne, seelenlose Verstandesarbeit der Schule, die unkindliche Art des Unterrichts, die Sucht nach nachweisbaren Resultaten, gegen die Trockenheit und Öde der Leitfäden und Lehrbücher, die Starrheit und Enge des Lehrplans, lauter Momente, die die Schule für Lehrer und Schüler zur Seelenqual machen und sie in der vollen freien Entwicklung ihrer reichen Anlagen und Kräfte hemmen. Das sind Klagen, wie wir sie nicht zuletzt bei Bonus vernommen haben.

Das große Gut, das zu retten und wiederzubringen ist, das Leben, soll wieder in die verödeten Schulräume einziehen. „Es lebe das goldene, herrliche Leben!" (Sch. H. 60.) „Intensivste Lebensbejahung" soll die Herzen bewegen, soll die Schulstube durchströmen. Das hat zur notwendigen Voraussetzung, daß die Lebenskräfte der Kinder, die sich in der ungezügelten Lust zur Produktion äußern, nicht unterdrückt, sondern erhalten werden. Vor allem darf kindliches Leben dadurch nicht gehemmt werden, daß die Äußerungen seines Schaffens als ungenügend oder fehlerhaft zurückgewiesen werden. Die eigengeartete Sprachenergie, das Sprachschöpferische im Kinde, die Lust zum Zeichnen und Malen dürfen nicht durch zu gewissenhafte Korrektur, durch die Fülle der Forderungen vonseiten der Orthographie und Grammatik lahmgelegt werden. Der Lehrer nehme alles mit Freude und Wohlwollen auf, was die Kinder produzieren, das entfeßle die Schaffenskraft und es wird bald der von den Reformern gewünschte Zustand eintreten. „Die Klasse produziert eine Hochflut von Aufsätzen. Die Kinder schreiben Geschichten auf, ohne Zwang, nur dem inneren Drange folgend, mit wilder Orthographie, mit einer Fülle grammatischer Fehler, in einer Schrift, die nur die Schreiber selbst mitunter mit Mühe entziffern" (Sch. R. 77). Wertvoll erscheint daran Sch., daß die Klasse überhaupt produziert und daß in den Ergüssen „eine unendliche Flut von Lebenslust und Schaffensfreude, von Phantasie und Erzähllust" steckt.

Der Lehrer hat auch die Aufgabe, die Lebenskräfte des Kindes zu heben, die schöpferischen Anlagen anzuregen und zu steigern[10]). Dazu ist die Belebung des Unterrichtes notwendig, eine Forderung, der vor allem der Lehrer gerecht wird, der das Künstlerische, nicht aber Gelehrsamkeit und Gewissenhaftigkeit, in sich wirksam werden läßt, der selbst von einer schöpferischen Stimmung getragen wird, der so über dem Stoffe steht, daß er „jede Stimmung und jedes äußere Ereignis für seine Unterrichtsarbeit zu verwenden weiß" (Sch. K. 13). Ein Lehrer, der nicht Geschichten erfinden kann, der nicht zu malen, zu komponieren versteht, ist für Sch. nur eine „halbe Kraft".

---

[10]) Als produktive Tätigkeit sieht Sch. „alle Reaktionen des Ich auf Wahrnehmungen" an; „eigentliche Produktion" ist ihm „das Wiederherausstellen persönlich gefärbter Eindrücke vermittels eigener, neuer Werte schaffender Tätigkeit der Seele." (Sch. U. 54.)

In der Hauptsache ist es die Schilderung, die der Lehrer geben muß, um Schulfreude zu erzeugen, das höchste Interesse der Kinder anzuregen, ihre schaffenden Kräfte zu vollster Auswirkung zu bestimmen. Dazu bedarf es der „produzierenden Präparation“, d. i. „freies Gestalten des Stoffes durch die Phantasie“, „täglich schreiben, schreibend dichten, dichtend auch die ödesten Stoffe mit frischem kindlichem Leben füllen“ (Sch. H. 62). Wohl gebraucht man die Sinne und die Instrumente, die Dinge zu untersuchen, doch eine ungleich größere Rolle spielt die Phantasie, die weiterhilft, wenn auch die ersteren nichts mehr bieten können und die ihren vollen Teil beiträgt, den Stoff zu detailieren, was als das vorzüglichste Mittel angesehen wird, „dem frischen Leben auf die Spur zu kommen“, die Stoffe unerschöpflich und reizvoll zu machen.

Der sinnlichen Anschauung sind die Reformer weniger geneigt. Dabei denkt man noch vor allem an die wenigen, in den Schulschränken zur Verfügung stehenden Anschauungsobjekte. Diese wenden sich nur an die Sinne, verhindern nach ihrer Meinung die viel wichtigere Vorstellungs- und Denktätigkeit, machen es unmöglich, in die Tiefe der „belebenden Idee“ hinabzusteigen. Man ist mit dem zufrieden, was die Kinder an Vorstellungsschatz mitbringen; er sei zwar klein, aber als geistiger Besitz des Kindes sehr wertvoll; es soll nicht viel mit weiteren Dingen beschwert werden. „Die Welt des Kindes ist groß genug, um ausgedehnte, interessante Spaziergänge in ihr anzustellen“ (G. Sch. 36). Die vom Leben angehäuften Anschauungen des Schülers sollen geklärt und vertieft werden, um ihn dann „mit geschultem, auf die Hauptsache eingestellten Blick wieder ins Leben hinauswandern“ zu lassen. Als das beste Mittel dazu erscheint Gansberg die Sprache. Wird nun wirklich einmal etwas veranschaulicht, dann soll etwas geboten werden, was nicht alle Tage gesehen werden kann. So kommt Gansberg in der letzten Konsequenz der Forderung, die Kinder um jeden Preis „erleben“, sie interessieren zu lassen, zu dem Vorschlag, ein seltenes Tier, ein anatomisches Gipsmodell usw. zu veranschaulichen; eine pädagogische Entgleisung, die ihm zwar in seinen Anfängen zustößt, die aber für diese Bewegung mit ihrer Neigung zur Sensation charakteristisch ist.

Die Unterrichtsstoffe sollen nicht von fern her geholt, sondern aus dem Leben genommen werden, das das Kind alltäglich führt und umgibt. Wir bräuchten nur die poetische Seite unseres Wesens zum Schwingen zu bringen, dann enthülle sich uns das Leben in seiner Schönheit und seinem Reichtum. Am besten wären wir Dichter, Künstler; denn ihnen sind vor allem die Organe gegeben, die Poesie des Lebens zu erfassen. Sie haben damit die Möglichkeit, die „Lebensfreude ins Ungemessene“ zu steigern. Sind Stoffe zu behandeln, die dem Kinde fern liegen und abstrakten Inhalt haben, wie z. B. die biblischen Geschichten, so setzen sich die Reformer frisch über die beengenden Schranken hinweg, tragen Kindertümliches und Zeitgemäßes hinein, modeln schließlich auch inhaltlich um, damit das Kind Freude und Genuß daran habe. Von einer solchen Umwandlung der biblischen Texte erwarten sie sich „ein viel intensiveres, ja ungeahntes geistiges und seelisches Leben.“ (G. Sch. 63.) Kritische Vergleiche zwischen dem Bibeltext und dem, was die Reformer daraus gestalten, zeigen aber, daß diese Umformungen nicht selten zu Verfälschungen und Ver-

äußerlichungen tiefer religiöser Inhalte führen und damit nicht eine Bereicherung, sondern Entziehung wertvoller Anregungen bedeuten.

Kritik.

Es sei anerkannt, daß sich Gansberg und Scharrelmann Verdienste um Kind und Schule erworben haben. So sei hier nur an die Weckung des Verständnisses für die Kräfte des Kindes, seiner Äußerungen und Interessenbereiche gedacht, an das Hineintragen von Lust und Freude in die Schulräume als der besten Garanten gesunden Gedeihens, wie an die Anregungen zur Gestaltung kindertümlicher Schilderungen und Erzählungen. Doch führt sie die Übertreibung des Prinzips, nur dem „Leben" zu dienen, auf Irrwege; denn sie zollen einem Lebensbegriff Dienste, den wir nicht als normgebend ansehen können. Ihre Bemühungen konzentrieren sich vor allem auf ein naturgegebenes, in ungezwungener Weise sich auslebendes Kind. Demgemäß tragen auch ihre Ausführungen den Stempel des Zufälligen, Planlosen; folgen dem, was der Augenblick eingibt, aber nur solange, als es interessant ist, unwillkürlich anregt, Abwechslung und neue Spannung gewährt, damit sich das Kind ja nicht zur Aufmerksamkeit zwingen muß und ohne besondere Willensanstrengung, aus übervollem Herzen produzieren kann. Statt in die Tiefe zu streben, schwimmt man gerne auf der Oberfläche, bleibt am bloß Sinnlich-Anschaulichen haften. In dem Bestreben nach Detail- und Farbenreichtum wird leicht der Blick auf das Ganze verloren und das Wesentliche unberücksichtigt gelassen. Die Wirkungen solcher Schularbeit können nicht die besten sein. Gewohnt, sich nur den interessanten, verlockenden Eindrücken hinzugeben, wird sich das Kind schwer zu geregelter, Entsagung fordernder Arbeit verstehen können und damit gerade für schwierigere und umfassendere Aufgaben untauglich sein. Es lernt bei dieser Art des Unterrichtes auch nicht die wirkliche Beschaffenheit der Dinge, im besonderen das Dasein in seinen tieferen Zusammenhängen, seinen Schwierigkeiten und Hemmungen kennen. Man scheint bewußt oder unbewußt den Schattenseiten des Lebens aus dem Wege zu gehen, erhebt sich auf den Fittichen der Phantasie in sonnige Reiche, in denen nur Schönheit und Freude herrschen. Und läßt man bei Gelegenheit auch einen Wermutstropfen hineinträufeln, so geht das nicht tief, ist ja alles nur Illusion und zur Belebung eingerichtet. Daß durch die spannenden Unterrichtsgespräche die Beobachtungsgabe oder gar das tiefere Eindringen in die Wirklichkeit gefördert wird, ist eine Selbsttäuschung. Auch diese Fähigkeiten müssen gepflegt und zwar systematisch gefördert werden, um zu tauglichen Werkzeugen geistiger Arbeit werden zu können. Das ist eine Aufgabe der Schule und darf nicht dem Zufall überlassen bleiben. — Eine Unterrichtsarbeit, die sich nur von den subjektiven Regungen und Bedürfnissen der Kinder leiten läßt, verkennt die Bedeutung des Objektiven. An ihm müssen sich die Kräfte bilden und Normen gewinnen, die den Anspruch auf unbedingte Folgeleistung fordern dürfen.

Der alternde Scharrelmann kommt nun in seiner Schrift „Von der großen Umkehr" zu Anschauungen, die zum Teil seinen vorhergehenden widersprechen, obwohl sie keine grundsätzliche Aufhebung des Früheren bedeuten. Es treten dabei Auffassungen zu Tage, die der Persönlichkeitspädagogik nahe stehen, soweit hier von einem einheitlichen Begriffsinhalt die Rede sein

kann. Er sieht in dem Hineinleben in den Tag, dem Berauschen an oberflächlichen, sinnlichen Gegebenheiten nur leicht vergängliches Flitterwerk, ohne Dauer und darum unwert. Ein Leben, das nur aus den gegebenen Anlagen und Kräften hervorwächst, ohne höhere Zielsetzung, muß zersplittern, muß zur Haltlosigkeit führen. Nur wer das Leben vom „Ewigkeitsstandpunkt" aus ansieht und wertet, kann ihm Sinn verleihen. Sch. kommt zu einer religiösen Sinngebung des Lebens. Unser innerster Wesenskern sei göttlichen Ursprungs; er bilde die feste Grundlage für eine werthafte Daseinsführung. Das Ziel ist nicht mit den Schwächen und Mängeln des Menschen, dem naturhaft Gegebenen identisch, es liegt vielmehr in dem „Ich, dem ich erst zusteuere, dessen Vollendung in der Ewigkeit erst Wirklichkeit werden kann." (Sch. U. 41.) Um diese göttlichen Seiten auch im Zögling wirksam werden zu lassen, müssen sie im Erzieher lebendig sein. Zudem ist die „erzieherische Direktion" nötig, „die der Erwachsene an das Kind heranträgt." Das große Vertrauen zur Werthaftigkeit der frei sich entwickelnden Anlagen und Kräfte des Kindes ist damit mit Recht eingeschränkt.

6. Persönlichkeitspädagogik.

a) E. Linde.

Mit der Persönlichkeitspädagogik ist die relativ vollkommene Spitze der Bewegungen gegeben, die in dem emphatischen Lebensbegriff ihre Grundlage haben. Als einen der ersten Vertreter und Vorkämpfer erkennen wir Linde, dessen Bestrebungen vor allem von R. Hildebrands Werk „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" angeregt sind.

Wie allen seinen verwandten Mitkämpfern ist ihm der Intellektualismus und im besonderen dessen Eindringen und Herrschen in der Schulstube der gefährlichste Feind des Lebens, das in Lehrer und Schüler wirken soll. Man glaubte, ein mechanisches Unterrichtsverfahren und nur gedächtnismäßig angeeignetes Wissen könnte charakterbildend wirken, während die Persönlichkeit des Lehrers als Erziehungsfaktor übersehen wurde. Auf die Bearbeitung des Stoffes nach methodischen Rezepten wird alles Gewicht gelegt, ohne zu bedenken, daß sie ohne erziehliche Kraft und Wirkung bleiben müssen, wenn den Lehrenden die innere Teilnahme fehlt.

Das wirklich Bewegende und Ausschlaggebende ist aber die Erzieherpersönlichkeit, ihr „ureigenes Leben"; denn dieses „eigene Anschauen, Sinnen, Sehnen, Empfinden, Denken und Wollen" wird auch im Schüler eigenes Leben wecken. (P. 5.) Ist der Lehrer von dem ergriffen, was er lehrt, dann wird sich auch die Seele des Schülers entzünden; denn „Leben stammt ewig nur vom Leben, und nur an des Lebens Gipfel, da, wo das mögliche Wachstum eines organischen Wesens seine höchste, immer mit Lebensüberschuß verbundene Erfüllung gefunden hat, zündet sich neues Leben an". (P. 65.) Was die Persönlichkeit gegenüber der Methode noch besonders auszeichnet, ist ihr Einfühlungsvermögen, für Linde die „Empfindung", die „seelische Witterung", die immer, ohne besonders langatmiges Überlegen, ohne Zuhilfenahme von Regeln, das Rechte trifft, geboren aus einem

„durchgebildeten pädagogischen Innern“. Eine Persönlichkeit wie Hildebrand, die uns hierin ein Muster bliebe, nehme an dem innersten Leben der Kinderseele teil, erfasse mit „hellseherischem Blick“ das Echte und Unechte an jedem Unterrichtsstoff und wisse den Zusammenhang mit den letzten Zielen der Erziehung beizubehalten. (P. 3.)

Die Tätigkeit der Erzieherpersönlichkeit[11]) ist künstlerische Produktion. Wo wirklich Großes und Ganzes erstehen soll, muß es in den Tiefen der Menschenseele verwurzelt sein. Für die Kunst ist das Persönliche das Wesentliche, denn nicht aus Regeln, sondern aus der „schöpferischen Tiefe der Seele“ allein kann das wahre Kunstwerk geschaffen werden. Wer unterrichtet und erzieht, muß ebenfalls aus seinem lebendigen Innern heraus wirken, schöpferisch tätig sein. Der Erzieher habe ein „bestimmtes Menschsein als Leitbild im Auge“, zu dem er mittels des Unterrichts den Zögling emporzubilden suche. Das ist nicht durch Drill möglich, sondern nur dadurch, daß das „Innerste der werdenden Persönlichkeit“ erfaßt wird und die seelischen Kräfte zum Wachsen angeregt werden. Das Mittel hierzu ist ein Unterricht, „der nicht sowohl in Mitteilung von Kenntnissen als vielmehr in dem persönlichen Leben beruht, in das sich die Lehrstoffe im Lehrer umgesetzt haben“. (P. 10.) Unterricht ist für Linde demnach „Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit im Rahmen des kindlichen Verständnisses.“ Diese ist nur möglich, wo sich der Lehrer nicht durch Lehrstoff, Lehrgang, Lehrmittel usw. gefesselt fühlt, sondern sich möglichst frei entfalten kann. Dieses Recht räumt Linde aber nur relativ reifen Persönlichkeiten ein, in denen „alles Erziehliche und Pädagogische, das Allgemeinste sowohl wie das Besonderste, inneres, eigenes Leben geworden ist“. (P. 13.)

Soll im Zögling der Mensch herangebildet werden, so muß vor allem der Erzieher Mensch sein und zwar im vollsten Sinne des Wortes. Was im Menschenleben geistige Macht ist, muß im Erzieher, im „Mutterboden“ seiner Seele verankert sein, ein Teil seines Wesens werden, muß sich in ihm zum Leben erheben. Mensch sein heißt für Linde „ein Lebendiger, ein durch alles Leben Bewegter, ein Lebenbringer sein“. In allem sei deshalb der Erzieher Mensch, wo es auch der Schüler werden soll. Mit den Forderungen nach „lebenschaffendem Geist“ im Unterricht, dem Erfassen des Schülers in seiner Tiefe sowohl durch die unmittelbare Wirkung der Erzieherpersönlichkeit als auch durch die Behandlung des Lehrstoffes als Lebensstoff wird Linde folgerichtig auch zu einem Vertreter der Erlebnispädagogik.

Typisch für die Persönlichkeit ist das Unbewußte, das von Linde besonders geschätzt wird. Was die großen Erzieher zu dem gemacht hat, was sie uns werden konnten, war nicht aus logischer Arbeit erwachsen, sondern nur durch die „ursprüngliche, d. h. in ihrer Person wieder einmal jung gewordene kräftige, aber unbewußte Erfassung des Erziehungsproblems“ möglich. Aus ihr ergab sich die Praxis, die sie in methodische Vorschriften einkleideten und damit auf andere zu übertragen suchten. Linde weist von hier aus

---

[11]) Für Linde ist Persönlichkeit „unser eigentümliches Menschsein im allgemeinen, vermöge dessen wir alles von außen Kommende zu eigenem, zu Innenleben verarbeiten können.“ (P. 9.) Vgl. seinen Persönlichkeitsbegriff in seinen späteren Werken S. 98!

der **Methodenlehre** ihre Stellung an. Sie sei „Mittel zum gelegentlichen Zurechtfinden und Bewußtwerden innerhalb der frisch treibenden, aus dem eigenen Innern hervorquellenden Praxis". (P. 23.) Zwar müssen im werdenden Erzieher die methodischen Vorschriften zuerst von außen herangetragen werden, aber dann wesentlicher Bestandteil des Innenlebens werden, als „persönlicher Erziehungstrieb" lebendig sein. Das Unbewußte, dieser „dunkle Besitz", wie ihn Linde mit Hildebrand bezeichnet, muß auch im Schüler besonders gepflegt werden. Er ist bedeutungsvoller als die Verstandestätigkeit, die an der Peripherie des Seelenlebens sitzt, „er geht in die Wurzeln des Seelenlebens über, aus denen alles weitere wächst". (P. 91.)

Linde unterscheidet nicht scharf zwischen dem Unbewußten, dem „dunklen" Trieb und dem **Gemüt**. Die Erfassung des Gemütes spielt damit eine ähnlich bedeutungsvolle Rolle. Mit ihm ist der Kern des Menschen getroffen und mit seiner Bildung ist auch die des Charakters verbunden. All das, was im Gemüt Spuren gezogen hat, wird zum unverlierbaren Besitz und zugleich zu einer wirksamen Kraft. Diese Eindrücke sind mit dem Ich so innig verschmolzen, daß sie Wesensbestandteile geworden sind. Mit ihnen ist die Persönlichkeit getroffen, „in der Denken, Empfinden, Anschauen und Wollen ein ungeteiltes, untrennbares und immer auf Einheit hinzielendes Ganzes bilden". (P. 92.) Damit ist ein wesentliches Prinzip des Lebens berührt, die Beziehung und Verbindung aller seelischen Kräfte zur **Ganzheit**. Bloßes Reflektieren ist für Linde wie für die anderen Lebenspädagogen noch nicht leben, beim Denken „abstrahieren" wir vom Leben, dagegen „Anschauen, Empfinden, Begehren, das ist Leben". (93.) Auch Linde klagt den bisherigen **Unterricht** an, daß er nur mit Zeichen arbeite, daß er den Duft und Zauber, die rege Gefühls- und Erinnerungstätigkeit, die sich einmal einstellten, gleich durch die abstrakte Verstandesarbeit und das peinliche Abfragen zerstöre, daß er das Leben vernachlässige, es „mit Keulen" austreibe. Der Lehrer hat sich dagegen zu bestreben, alles möglichst lebensvoll zu gestalten, denn damit wird ihm der „Segen des Unbewußten, des Unmittelbar-Lebendigen" zuteil. Er muß das Gemüt zu erfassen suchen, da dieses von höchster Bedeutung für die Entwicklung aller anderen Seelenkräfte ist. — Linde ist **Voluntarist**, ihm ist das Gemüt das Primäre und Ursprüngliche, in dem die Triebkräfte des Willens verankert sind, es ist ihm „aktives, schöpferisches, produktives Fühlen" (P. 32). In ihm wirken sich alle Kräfte der Seele aus, die durch die Anschauung geweckt werden; auch Verstand und Gedächtnis erhalten in ihm Stütze, Belebung und Regelung.

Linde gibt in seinen späteren Arbeiten dem **Begriff der Persönlichkeit** eine tiefere, wenn auch noch unvollkommene Fassung. Persönlichkeit ist ihm „ein menschliches Individuum, das in dem Pathos seiner Zwecke die Erweiterung seines Sonderdaseins zur Menschheit erlebt". (P. St. 73.) Entscheidend tritt auch hier vor allem die Bedeutung der **Individualität** als notwendige Voraussetzung jeder Persönlichkeitsbildung zutage. Sie ist bestimmend, welchen Gebieten sich der einzelne zuwendet und daß er sich ihnen mit besonderer Wärme widmet, wodurch er auch befähigt wird, missionierend wirken zu können. Die **Erzieherpersönlichkeit**, die neben der Künstler-, Denker-, der religiösen und politischen Persönlichkeit steht, ist von ihrer, im eigenen

Innern begründeten und verwurzelten Erziehungsaufgabe begeistert und sieht sich in deren Erfüllung zum „Diener der Menschheit“ werden.

Linde spricht zwar auch von einem Gestalten des eigenen Wesens, doch ist ihm, wie das besonders aus der Bestimmung seines Persönlichkeitsbegriffes hervorgeht, weniger ein hartes Ringen in der Selbstgestaltung nach objektiven Wertgesichtspunkten ausschlaggebend, als vielmehr ein sich Begeistern für Menschheitsaufgaben und damit eine Erhöhung des Ich. So glaubt er auch, daß der tiefere Sinn der Arbeitsschule das Erlebnis sei. Für uns ist damit nur ein geringer Teil zur Erreichung des Erziehungszieles, dem Streben nach Wertgestaltung des Ich, geleistet. Es sei hierbei auf die ausführlichere Stellungnahme in dieser Frage bei der Erörterung der Erlebnispädagogik verwiesen.

Mit Recht wendet sich Linde gegen die Willkür, mit der mancher extreme Neuerer gegen die Objektivität des Stoffes vorgeht, wie wir es bei Gansberg und Scharrelmann kennen gelernt haben. „Es ist durchaus nicht statthaft, aus allem alles zu machen und unser gesamtes Kulturgut sozusagen als Rohmaterial für die eigenen Phantasieerzeugnisse zu verbrauchen.“ (P. St. 91.) Für ihn handelt es sich in der Hauptsache darum, den Stoff zu verlebendigen, d. i. die „reproduktiv-produzierende“ Gestaltung durch den Lehrer. Wir können aber nicht dem beistimmen, daß es dem Lehrer je nach seiner individuellen Einstellung überlassen sein soll, den Stoff ausführlicher zu nehmen, wenn er ihm liegt oder flüchtiger hinwegzugehen, wenn das nicht der Fall ist. Wohl wird der Lehrer bei den ihm gelegenen Fächern und Stoffen auch bei den Kindern stärker wirken können als im gegenteiligen Fall. Damit ist aber noch keine solche Freiheit gerechtfertigt, wie Linde sie fordert, da doch in erster Linie die Bildungsbedürfnisse des Zöglings ausschlaggebend sein müssen. Es handelt sich vor allem darum, daß der Schüler in dem gefördert wird, was er zu seiner eigenen Ausbildung und zur Ertüchtigung für seine Lebensführung benötigt. Weiterhin würden Individualitäten, die von der des Lehrers abweichen, gerade in ihren besten Kräften mangelhaft gefördert werden, während sie anderseits den größten Teil ihrer Zeit mit Beschäftigungen zubringen müßten, denen sie wenig Anlagen entgegenbringen. Die Überbetonung der Individualität des Lehrers muß folgerichtig zu einer Vernachlässigung und vielleicht Vergewaltigung der dem Lehrer entgegengesetzten Schülerindividualität führen.

Sicherlich ist es recht gesehen, daß der Unterrichtserfolg zu einem Gutteil von der Tüchtigkeit des Lehrers abhängig ist und daß der Erzieher vor allem durch sein lebendiges Beispiel und zum wenigsten durch die bloße Lehre zu wirken vermag. Doch ist es übertrieben, wenn Linde meint: „Ist das innere Leben des Lehrers reich und edel, so wird es auch das des Schülers.“ (P. 72.) Eine solche Überschätzung der Lehrerpersönlichkeit übersieht die Bedeutung der Begabung des Zöglings.

Linde erkennt zum großen Teil die Schwächen seiner Persönlichkeitspädagogik, wenn er auch fälschlich glaubt, daß sie damit jeder Persönlichkeitspädagogik anhaften müßten. Seine P. P. weiß nach seinem Geständnis nichts Rechtes mit den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern anzufangen, sie regt bloß Gemüt und Phantasie an, faßt die Schüler nur „weich“ und „wohlig“ und

7*

macht sie vor allem zu Empfangenden; sie brauche die Ergänzung „durch ein mehr männliches, rauhes, zeugendes Element, eine Sachlichkeitspädagogik“, die auch „unliebsame Forderungen“ stelle, harte Befehle gebe und selbst mit Zwang und Strafen einschreite; ein Hartsein gegen sich selbst und Unnachgiebigkeit gegenüber unberechtigten Launen und Stimmungen. Lindes Persönlichkeitspädagogik, die er selbst nur als das weibliche Element in der Erziehung bezeichnet, fehlt die das Gesamtgebiet der Erziehung umspannende Konzeption, eine Fundierung, aus der heraus sich die für alle wesentlichen Erziehungs- und Unterrichtsfragen maßgebenden Prinzipien ableiten lassen. — Zudem haftet insbesondere der Zielstellung der einseitig formale Charakter an. Sie entbehrt der inhaltlichen Bestimmung, ein Mangel, der für die Persönlichkeitspädagogik, wie ehemals für das humanistische Bildungsideal, charakteristisch ist.

b) H. Gaudig, H. Itschner, E. Weber.

H. Gaudig ist innerhalb des geistesgeschichtlichen Lebensbegriffes behandelt.

Wird mit E. Linde und zum Teil auch in den letzten Werken Scharrelmanns der einseitige Standpunkt verlassen und bei ruhiger Abwägung ein Ausgleich zu schaffen versucht, der der Bewegung „zum Leben“ die ihr zukommende berechtigte Stellung innerhalb des Gesamtgebietes der Erziehung und des Unterrichtes anweist, so trifft das besonders bei Itschner und Weber zu.

Für **Itschner** ist Leben an sich nicht schon Zielpunkt, er sucht in ihm vielmehr einen Sinn zu ergründen und erkennt ihn im Wesen der Persönlichkeit. Sie ist ihm „ein in Freiheit und Liebe sich vollziehendes Auswirken gestaltender Kraft“. Es bedarf keiner Bestimmung von außen, sondern erfordert ein Ausgehen und Regulieren vom eigenen Wesen her, ist Eigengesetzgebung.

Nicht wie viele der radikalen Individualisten verfällt Itschner der irrigen Meinung, als könne sich das Individuum allein mit dem erhöhen, was aus seinen eigenen Lebensquellen fließt. Er sieht in der Gemeinschaft die notwendige Ergänzung und Bereicherung. Das Individuum ist auf das Bildungsgut angewiesen, das die Gemeinschaft in Jahrhunderten erworben hat. Von ihm und den persönlichen Einflüssen der Mitmenschen wird die Entwicklung des einzelnen angeregt und emporgeführt. Das Kulturerbe darf somit nicht tote Masse bleiben, es muß sich vielmehr im einzelnen zu lebendigem Gute umsetzen, die eigenen Kräfte bewegen und neue Werte erstehen lassen.

Persönlichkeitsbildung ist bei Itschner Dienst am Leben und da es nur ein Leben gibt, „das eine und unteilbare göttlich-menschliche, physisch-geistige, extensiv-intensive Leben“, so darf es auch nur eine Pädagogik geben. Die aus der Wesenheit des Lebens gewonnene Tendenz ist nicht auf Teilung und Zersplitterung, sondern auf Einheit, auf Synthese gerichtet. Persönlichkeitsbildung weiß darum auch Wissen und Können zu schätzen, ihr fehlten sonst Material, Werkzeuge und Geschicklichkeit, ohne die die besten Kräfte nichts zu schaffen vermöchten, ohne die auch nichts Neues erstehen könnte. Es darf aber weder zu einem bloßen Aufhäufen von Wissen, noch zu einem „ziellosen Können“ kommen, wie auch die Kraft nicht an wertlosen Dingen zu verschwenden ist.

Leben ist kein bloßes Aufnehmen und Abgeben, kein tatenloses Dahindämmern, **Leben heißt Schaffen**, ein Verwandeln von Stoff in Form, von Materie in Geist (IV 227), ein ständiges Bemühen zum Aufstieg. Im Begriff des Lebens liegt die Forderung, nicht im Triebleben stecken zu bleiben, in der Masse unterzugehen, sondern „neue Werte hervorzurufen, das Leben zu bereichern, zu steigern, zu veredeln und zu adeln“. (I 2.) Wir finden hier wieder die Tendenz der Lebenserhöhung Nietzsches; ebenso zeigt sich dessen Einfluß in dem entscheidendsten Merkmal für Itschners Persönlichkeitsbegriff, dem der „(formenden, bildenden) **gestaltenden Kraft**“ als dem wesentlichen Mittel „am Bau des Lebens“ schaffen zu können[12]). Entbindung gestaltender Kraft entspricht künstlerischer Erziehung. Bedeutungsvoll ist dabei weniger das geschaffene Objekt, als vielmehr der Gewinn, den das Kind als gestaltendes Subjekt hat. **Gestalten** ist für Itschner nicht zufälliges, gelegentliches Tun, sondern „Verwirklichung einer Absicht auf Grund eines Planes unter Inanspruchnahme eines Arbeitsvorganges.“ (I 4.) Dabei wird ganz besonders die Eigenart des Gestaltenden zum Durchbruch kommen und dem Gebilde „inneres Leben“ verleihen, ohne aber dadurch das „innere Maß“ zu zerstören. Es sei ein ständiges Berücksichtigen innerer Gesetzmäßigkeit und wird demgemäß auch ein immerwährendes Korrigieren sowohl des „Leitbildes“ als auch seiner Darstellung sein müssen. Itschner kennt nicht nur **Gestaltungsvorgänge** in der Kunst und am eigenen Ich, sondern auf allen Lebensgebieten, also auch in Wissenschaft und Technik. Aufgabe des Unterrichtes ist es, das Kind zum Gestaltungsvermögen zu führen, mit dem Endziele der **Innengestaltung**. Dabei muß sich der Erzieher an die dem Schüler selbst „innewohnenden, nach Gestaltung drängenden Kräfte“ wenden, die nie unbetätigt sein dürfen, da sie sonst erlahmen.

Gestaltende Kraft bedarf Aufgaben; sie bilden die notwendige Ergänzung der Bestimmung des Persönlichkeitsbegriffes. Der einzelne diene dem Leben, indem er zu erfassen versuche, „worauf das Leben drängt, wohin es zielt“ (I 5), um darnach seine Ziele zu stecken. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, das **Leben des Volkes** zu erfassen, an „seiner Hervorbringung“ selbst regen Anteil zu nehmen, um auch in der Jugend das Verstehen des „**schöpferischen Kulturwillens**“ anregen zu können und in ihr das Verlangen zu erzeugen, selbst ihm dienstbar zu werden.

Die neue Aufgabestellung, dem Leben sowohl im einzelnen als auch in der Volksgemeinschaft zum Durchbruch zu verhelfen, erfordert ein **neues Lehrergeschlecht**. Die vergangene Zeit war unfähig, es uns zu bringen, da sie noch zu sehr im wissenschaftlichen System stecken blieb, eine Kultur des Fertigseins war, ohne für das Werden, für das Schöpferische und im besonderen für die im Kinde schlummernden Kräfte Organe zu entwickeln. Itschner glaubt, daß in der Gesamtbewegung unserer Kultur Anzeichen der neuen Zeit lägen und damit wäre die notwendige Vorbedingung gegeben, daß auch der Schule der Boden bereitet würde, als „Geburtshelfer neuen Lebens“ wirken zu können. Er hofft auf eine neue Generation, die dann den Schwerpunkt auf die Entwick-

12) Vgl. dazu besonders Lichtwark!

lung der Kräfte legen wird, um nicht mehr bloß zu verarbeiten, sondern vor allem auch zu gestalten.

Der neue Lehrer wird im Gegensatz zu der bisherigen Einstellung nicht mehr rein wissenschaftlich, logisch, reproduktiv gehalten sein dürfen, er muß von einer künstlerischen, intuitiven Stimmung beherrscht werden und selbst produktiv sein. In ihm soll rhythmisches Gleichgewicht zwischen den aufnehmenden und verarbeitenden, den empfangenden und schaffenden Kräften herrschen. Einig geht Itschner mit Linde und Weber in der Anschauung, daß nur der Lehrer zu wirken vermag, der die wesentlichen Seiten einer Persönlichkeit in sich vereinigt. Nur wer selbst etwas Eigengewachsenes ist, wird die Verschiedenartigkeit der Schülerindividualitäten zu schätzen wissen. In ihm wird sich auch die Befähigung herausbilden, „innerem Leben zum Durchbruch zu verhelfen". (I 194.) Er muß sich selbst zur Entfaltung gestaltender Kräfte durchgerungen haben, um auch im Zögling Gleiches wecken zu können. Er muß ein stetig Werdender sein und bleiben, ständig an sich arbeiten, sich selbst unterrichten und erziehen im Verein mit seinen Schülern, dabei in der Vergangenheit wurzeln und doch immer gegenwartsbewußt sein, die Welt in ihren Strömungen erfassen, bereit und gerüstet für kommende Aufgaben.

Weber sieht im Wirken der Lehrerpersönlichkeit die Möglichkeit, die Extreme der Stoffkultur und der Überschätzung der frei sich entfaltenden Kindesnatur zu überwinden. Sie wird den werdenden Menschen weder mit Stoffmassen überhäufen, noch der planlosen Entwicklung seiner Kräfte tatenlos gegenüberstehen, sondern die Kulturgüter so an das Kind heranbringen, daß sie in ihm lebendigen Widerhall finden und zu eigener Verarbeitung und Umgestaltung drängen. Eine solche Wirkung wird erzielt, wenn es der Lehrer versteht, in die tote Materie Leben zu gießen. Er muß zum Gestalter der Stoffe werden, um Menschen gestalten zu können. Das ist aber nur möglich, wenn er zur pädagogischen Persönlichkeit gereift ist. Solches Vollmenschentum sichert aber nicht nur die Wirkungsfähigkeit auf den Zögling, sondern auch die Werthaftigkeit des pädagogischen Tuns. Die Lehrerpersönlichkeit läßt sich in der Gestaltung des Stoffes nicht von irgendwelchen subjektiven Einfällen und Stimmungen leiten, für sie ist die „Natur der Sache", das Wesenhafte des Gegenstandes, sein Ewigkeitsgehalt bestimmend, sie ist wertgerichtet.

Der Erziehungserfolg der Lehrerpersönlichkeit wird dadurch begründet, daß sie das für den Zögling als erstrebenswert hingestellte Leitbild selbst in den wesentlichen Zügen verkörpert. Wertleben kann nur der entfachen, der es vorlebt. Bloßes Reden über Moralität z. B. wird wirkungslos verpuffen, wenn der Erzieher nicht selbst sein Leben mit den sittlichen Forderungen in Einklang bringt. Seine wissenschaftliche Betätigung, wobei vor allem die pädagogischen Grundwissenschaften in Betracht kommen, dient nicht wissenschaftlichen Zwecken, sondern soll ihm Anlaß geben, „ein logisch denkender, sittlich und ästhetisch gestimmter, fühlender und wollender Mensch" zu werden. (L. 30.) Beruf und Leben können dann eins werden, beherrscht von den gleichen wertbestimmten Grundsätzen. Der Beruf wird erst durch das ideal gestaltete Leben seine volle Erfüllung finden.

Der Begriff der Persönlichkeit und im besonderen der der Lehrerpersönlichkeit schließt neben der Bejahung der Individi-

dualität die Zuerkennung der Freiheit in sich, die aber nicht Willkür und Schrankenlosigkeit bedeutet. Gemeint ist die Freiheit des „pädagogischen Gewissens“, die sich selbst verpflichtende Normen auferlegt, höhere Anforderungen als die pädagogische Gebundenheit stellt, zu höheren Zielen strebt und führt. (L. 33.)

Persönlichkeitsbildung sieht Weber nicht als Privileg weniger an, die von der Natur bevorzugt sind oder denen günstige wirtschaftliche Verhältnisse entgegenkommen. Auch aus geringerer Begabung und in bescheidenen Verhältnissen könne sich die Persönlichkeit entwickeln, insoweit sich das Individuum zu „innerer Selbständigkeit“ und „Werte schaffender Kraft“ emporringt. Überhaupt habe jeder „Persönlichkeitskaliber“, der seine Kulturaufgabe — an leitender oder untergeordneter Stelle — ausfülle. Damit ist Persönlichkeitsbildung zu einem Volksbildungsproblem erhoben, eine Aufgabe, deren Lösung die Verhältnisse unserer Zeit immer dringender fordern.

7. Erlebnispädagogik.

a) Der Erlebnisbegriff im Rahmen der Lebensphilosophie — seine psychologische Grundlegung.

Innerhalb der Lebensphilosophie eines Nietzsche, Guyau, Bergson, Dilthey usw. erscheint das Erlebnis als das Unmittelbare, Primäre, als „geistige Urtatsache“ in engster Beziehung zum schöpferischen Strom des Lebens.

Verwandt ist die Auffassung **Goethes**, der als das Höchste das Leben, „die rotierende Bewegung der Monas um sich selbst“ ansieht. Die zweite Gunst, die Gott der Menschennatur geschenkt hat, ist das Erlebte, „das Gewahrwerden, das Eingreifen der lebendig-beweglichen Monas in die Umgebungen der Außenwelt, wodurch sie sich selbst als innerlich Grenzenloses, als äußerlich Begrenztes gewahr wird“. Das Erlebte kann zwar „in uns selbst klar werden“, für andere bleibt es aber ein Geheimnis. Als Drittes entwickelt sich Handlung und Tat, Wort und Schrift, die an die Außenwelt gerichtet werden. Diese fühlt aber, daß ihr das Geäußerte erst dann verständlich wird, wenn sie ihm mit möglichst viel eigenem Erleben entgegenkommen kann. Als wesentlich erscheint uns die Betonung des Meincharakters des Erlebnisses und der Bedeutung des Eigenerlebnisses als Voraussetzung für das Nacherleben.

Dilthey führt uns besonders von der ästhetischen Seite in den Begriff ein, wobei zugleich seine eigenen philosophischen Anschauungen mit hineinfließen. Die entscheidende Rolle spielen nach ihm nicht die Eindrücke, die von außen kommen, sondern das Selbst des Menschen. Es ist der Zentralpunkt, von dem aus das außer uns Liegende Sinn und Bedeutung erhält. Leben ist Daseinsgefühl, das Verhalten und die Stellungnahme des Selbst zu den es umgebenden Menschen und Dingen. „In allem, was mich umgibt, erlebe ich nach, was ich selbst erfahren habe.“ (E. u. D. 178.) Als Erlebnis können für Dilthey alle „Lebenszustände“ gelten, die sich im Dichter (beziehungsweise im Menschen) abspielen. Tiefere Beziehung aber mit der Dichtung „kommt nur denjenigen unter den Momenten seines Daseins zu, welche ihm einen Zug des Lebens aufschließen“. (E. u. D. 198.) Damit wird die unmittelbare Beziehung des Erlebens zum Lebensgrund zum Ausdruck gebracht,

wie auch seine Bedeutung für die Aufdeckung der Lebensquellen. „Der Religiöse, der Künstler, der Philosoph schöpfen aus dem Erlebnis." (VI 315.)

Persönliches Erleben ist Ausgangspunkt poetischen Schaffens. „Poesie entstand aus dem Drang, Erlebnis auszusprechen", sie ist Darstellung und Ausdruck des Lebens (II 194) und erschließt das Verständnis des Lebens auf dem Wege über das Erlebnis. So ist das Erlebnis auch notwendige Vorbedingung, fremde Gedankengänge fruchtbar werden zu lassen. Ideen sind für Dilthey nur „Präparate aus vergangenen großen Erlebnissen" und nur insoweit sie die eigenen Erfahrungen des Dichters verständlich machen, dienen sie zur Hebung neuen Lebensgutes.

Im persönlichen Erlebnis ist der seelische Zustand des Ich und seiner Beziehung zur umgebenden Welt gegeben. Ein Beispiel bester Art biete hierfür Goethe, der „das persönliche Erlebnis, die bildende Arbeit an ihm selbst zum Ausdruck" bringt; „und in diesem Verhältnis von Erlebnis und Ausdruck tritt das der Beobachtung immer verborgene Seelenleben, sein ganzer Verlauf und seine ganze Tiefe heraus. Überall ist hier das Verhältnis von persönlichem Erlebnis und Ausdruck mit dem von äußerem Gegebensein und Verstehen in verschiedener Mischung miteinander verwebt." (D. u. E. 199.) Dem Dichter ist es mit dem Ausdruck seines persönlichen Erlebens als dem Schöpfer aus sich selbst möglich, das Tiefste und Geheimnisvollste des menschlichen Seelenlebens, das Irrationale zu treffen und herauszuheben und damit auch für andere sichtbar zu machen.

Dilthey grenzt das Erlebnis gegenüber dem Begriff ab. Es ist unmittelbare Wirklichkeit, nicht gedacht, erst im Denken wird es gegenständlich. „Erleben ist eine unterschieden charakterisierte Art, in welcher Realität für mich da ist. Das Erlebnis tritt nämlich nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; es ist uns nicht gegeben, sondern die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, daß wir ihrer inne werden, daß ich sie als zu mir in irgend einem Sinn zugehörig unmittelbar habe."

Gegenüber dem Leben als einem Verlauf, „der in einem Strukturzusammenhang zu einem Ganzen verbunden ist", ist das Erlebnis nur ein Teil des Lebensverlaufes. Es ist, gleichwohl ob Erkenntnis-, Willens- oder künstlerisches Erlebnis, eingebettet in den restlosen kontinuierlichen Strom der Zeit. Dieser Teil des Lebensverlaufes „ist nicht Gegenwart, er enthält schon Vergangenheit und Zukunft in sich in dem Bewußtsein von Gegenwart, da der Begriff der Gegenwart keine Dimension in sich schließt, das konkrete Bewußtsein von Gegenwart also Vergangenheit und Zukunft in sich enthält." Gegenwart als Querschnitt im Zeitstrom wäre nicht zu erfahren. Die „fortrückende Erfüllung mit Realität", die stetig ist und immer besteht, ist dagegen erfahrbar; sie ist als Erleben gegeben zum Unterschied vom Vorstellen des Erlebten. Mit diesem Wechsel der Realität erfährt auch der Inhalt des Erlebens Veränderungen. Was als Lebensfülle vorhanden ist, ist nur in der Gegenwart. „Indem das Erlebnis in die Vergangenheit und die Erinnerung zurücksinkt, zieht sich noch mehr dasselbe in einen Zusammenhang, dessen zeitliche Momente nur Bestimmungen seiner Bedeutung im Zusammenhang des Lebens werden."

Die qualitativ bestimmte Realität des Erlebnisses ist im Strukturzusammenhang gegeben. Da dieser zwar zeitlich verläuft, aber mit ihm eine Kraft vorhanden ist, die in der Gegenwart gleichsam fortbesteht, so kann ihm der Charakter der Präsenz zugesprochen werden; dem Erlebnis kommt trotz seines Verlaufes dynamische Einheit zu. Die qualitativ bestimmte Realität, die mit dem Erlebnis gegeben ist, entspricht nicht der Beziehung, in der etwas Qualitatives zu einem Naturding steht. Im Erlebnis ist nur diese qualitativ bestimmte Realität und nichts für uns dahinter Liegendes gegeben. (V. 313—316.)

Max Scheler sieht in der Philosophie des Lebens eine „Philosophie aus der Fülle des Lebens heraus, ja — schärfer gesagt — eine Philosophie aus der Fülle des Erlebens des Lebens heraus". Nicht in dem Vorhandenen in Natur, Kultur und Wissenschaft liegt ihr Gehalt, das mag „gelebtes Leben" sein, „vollendet, fest geworden und darum der Beobachtung und dem Begriffe zugänglich", sondern im „Erleben selbst als eines tiefsten und schöpferischen Aktus, der immer schon einen neuen und anderen Inhalt ergriff, wenn wir auf jene toten „Erlebnisse" des gelebten Lebens hinblicken, unmittelbar erschließt, in ihm und in ihm allein aufblitzt und der mitschwebenden Reflexion zugänglich ist". Diese Gehalte, die aus dem Erleben erwachsen, „in dem unmittelbarsten und dichtesten erlebenden Verkehr mit All und Gott", sind Lebensinhalte. (Sch. II 170—174.)

Für **A. Kölsch**, der als Grundlage seiner philosophischen Anschauungen vor allem Ergebnisse der Biologie heranzieht, ist das Erlebnis die „einzige schöpferische Kraft" sowohl im Menschen als auch im Tier, „jenes urständige und ewige Prinzip, aus dem alle Veränderung stammt, die Abweisung fließt, alles Variieren und alle Entwicklung herkommt". (IX.) Unser Organismus ist der Schauplatz eines ständig fließenden Wirkens, wir sind Träger eines kreisenden Atom- und Elektronengeschehens; ein Vergehen und Neuschaffen ganzer Welten von Kraft und Stoff, ohne daß unser Bewußtsein daran teilnimmt. Es ist nur imstande, sich zum Gesamtgefüge aller Organströme unmittelbar in Beziehung zu setzen und es zu bewerten. Das Ergebnis dieser Bewertung ist für Kölsch das Lebensgefühl, das Gefühl „ich bin Geschehnis, ich bin Bewegnis, bin es immer und überall". (K. 61.) Ein Geschehen körperlicher oder seelischer Art wird erst zum Erlebnis, wenn es zum Lebensgefühl in Beziehung gesetzt wird; dabei wird seine Vereinzelung gelöst, es wird zu einer Angelegenheit des ganzen Geschöpfes. Es ist von einer molekular-chemischen zu einer biologischen Erscheinung geworden, einer „Erscheinung für ein Leben". Jetzt kann das Geschehnis bewertet, können Gegenmaßregeln getroffen werden. Erlebtwerden heißt also „aufgenommen werden in einen Lebenszusammenhang, der in dieser besonderen Form nur ein einziges Mal im ganzen Universum vorhanden ist." Es ist Aufnahme in den physiologischen Lebenszusammenhang meines Körpers wie in den seelischen meines Bewußtseins. Das Erlebnis ist „Ausdruck der Weise des Empfangs, die jenem hineingelegten (physiologischen) Reizgeschehen bereitet wurde" (K. 67—73). Das Erlebnis wirkt nun je nach der Beurteilung der Reize als Quelle, „aus der alles Variieren des Vorhandenen stammt", aus der immer wieder neue Formen erzeugt werden, die sich abheben von der „breit daherflutenten Artbewegung", die sich lossagen von den Direktiven, die mit

der Vererbung in jedes Individuum eingepflanzt sind (K. 340). So wird hier das Erleben zum schöpferischen Prinzip, die im unergründlichen Schoße des Lebens liegenden Möglichkeiten zu heben.

Um zu einer prinzipiellen Stellungnahme und Bewertung des Erlebnisses in der Pädagogik zu gelangen, werden wir von der Beleuchtung und Auslegung dieses Begriffes durch die verschiedenen Strömungen der Psychologie absehen[13]), dagegen jenen Begriff vom Erlebnis herausgreifen, der auch in der Pädagogik vor allem bestimmend geworden ist und den wir schon bei Dilthey teilweise aufgehellt haben. Wir fassen mit dem Begriff vor allem ein seelisches Geschehen, das sich von dem gleichmäßig dahinflutenden Bewußtseinsstrome deutlich abhebt, das Ganze des Menschen erfaßt und nicht selten bestimmend und richtunggebend für künftiges Denken, Fühlen und Wollen wird. Hierbei schließen wir uns an die Analyse des Erlebnisbegriffes an, die A. Fischer[14]) vor allem aus dem Erlebnisse des indischen Fürstensohnes Gotamo gewinnt, bei dem die für uns alltäglich erscheinenden Vorgänge des Alters, der Krankheit und des Todes des Menschen zu Erlebnissen werden, die den Anstoß zu einer Wandlung geben, aus der der Religionsstifter Buddha erwächst. Analoge Beziehungen, wie sie hier in der Sphäre des Religiösen gegeben sind, lassen sich auf allen Lebensgebieten aufdecken.

Das Erlebnis zeichnet sich hiernach zunächst durch die „Einmaligkeit und Ausnahmemäßigkeit“ aus, im Gegensatz zu Eindrücken, die alltäglich sind und deshalb gewöhnlich auch keine besondere Wirkung im Seelenleben ausüben. Das Erlebnis trägt individuellen Charakter, ist nur mir eigen, wenn es auch Züge enthält, die von einem größeren Kreis von Menschen erfaßt werden können, wie es z. B. aus der Tatsache der Nachfolgerschaft ersichtlich wird. Für mich ist es gleichsam die Eröffnung meiner Verbundenheit mit dem „verborgenen Sinn des Weltgeschehens“, es schließt sich mir ein neuer Zug des Lebens auf, wie Dilthey sagt, der für mich schicksalhaft ist. Das Erlebnis ist weiterhin durch seine „psychologische Zentralstellung“ gekennzeichnet, indem das Ganze des Seelenlebens gepackt, in Mitschwingung versetzt wird, sowohl die erkennenden, als auch die emotionalen Kräfte erregt und in ihrer Tiefe ergriffen werden. Damit ist die Vorbedingung geschaffen, daß es umgestaltend und produktiv zu wirken vermag; es rückt bereits Erfahrenes in ein anderes Licht, wertet um, zeigt neue Ziele und drängt das Wollen in die neugewonnene Richtung. So wird es zu einem „geschichtsbildenden Faktor“ für jeden einzelnen, in dessen Leben sich Wendepunkte finden, die auf Erlebnisse zurückzuführen sind, geschichtsbildend für ganze Völker, wie wir es bei Buddha sinnfällig gegeben sehen. Das Erlebnis wird schließlich zu einem Er-leben, zu einer „Selbstenträtselung“ des eigenen Ich, es führt zur Eröffnung von Wesensseiten, die uns bisher verborgen blieben oder nur unklar in Erscheinung traten, sich nur zaghaft äußerten oder durch andere Faktoren verdeckt wurden.

[13]) Vgl. hierüber W. Lehmann: Der Erlebnisgedanke usw., wo die Begriffsbestimmungen des Erlebnisses vor allem auch durch die Vertreter der neuesten psychologischen Richtungen gekennzeichnet werden!

[14]) A. Fischer: Arbeits- und Erlebnispädagogik.

b) Das Erlebnis in der pädagogischen Auswertung.

Das Erlebnis kommt vor allem einer Pädagogik entgegen, die auf das Ursprüngliche, Unmittelbare des Menschen zurückgreifen will, die die Tendenz verfolgt, die echten Gründe des Seelenlebens, aus denen allein Werthaftes hervorquellen kann, zu heben. Die Menschen unserer Zeit sind allzusehr geneigt, die Kulturgüter rein gedächtnismäßig aufzunehmen, ohne daß dabei das Innere berührt und die Tiefen der Seele bewegt werden. Die besten Kräfte bleiben so unentdeckt, weil sie mit Wissensballast verschüttet werden. Die Pflege des Erlebnisses soll diesen verflachenden Einflüssen entgegenwirken, soll die Seiten aufdecken, die bisher immer mehr verkümmern mußten, allem voran die Originalität der Menschen, die nunmehr zu steigendem Werte erhoben wird.

Erlebnispflege wendet sich zunächst nicht an die Massen, wenngleich auch sie durch das Erleben gehoben werden sollen. Es ist vor allem eine individuelle Sache, fern von Uniformierung und Schablonisierung. Das Individuum erhält durch das nur ihm allein zuteil gewordene seelische Geschehen eine besondere Note, hebt sich dadurch charakteristisch von den Mitmenschen ab, erblickt in sich selbst durch die Betonung der Besonderheit einen Wert gegenüber einer Einschätzung, die es zum Werkzeug oder zum unterschiedslosen Teilstück herabdrückt.

Was das Erlebnis für den Pädagogen besonders verlockend macht, ist seine allseitige und tiefe Wirkung. Es zieht die erkennenden, wie die emotionalen Kräfte in sein Wirkungsbereich, packt den ganzen Menschen und ist so aufwühlend und auf so grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Ich, dessen Umgebung, der Lebens- und Weltanschauung gerichtet, daß es den Menschen neue Wege gehen läßt, ihm höhere Ziele weist und ihn in der Verfolgung gestellter Aufgaben zu unerschütterlicher Ausdauer festigt. Das Erlebnis weckt die Produktivität des Menschen. Er ist überdrüssig, die überlieferten Bildungsgüter nur zu schlucken. Man will sie an sich selbst erleben und erblickt in der schöpferischen Stimmung und ihrer Auswirkung eine Werterhöhung im Gegensatz zu bloßer Rezeption. Das Erlebnis ist auf allen Gebieten der erregende Punkt, von dem aus das Neue, das Schöpferische seinen Anfang nimmt.

Von hoher pädagogischer Bedeutung ist das Erlebnis durch die Aufschließung der individuellen Anlagen und Fähigkeiten, wie durch die Bereicherung mit neuen Lebensinhalten und -beziehungen. Wir begegneten dem Versuch, den Schüler in das Leben zu stellen, damit er sich selbst erkenne, bis zu den feinsten Unterschieden seiner Begabung vordringe, wie auch anderseits, um die unerschöpflichen Quellen seines Lebens voll zu nützen und damit das Dasein zu erhöhen. Das führt uns auch auf Rousseau zurück, für den nicht der Mensch am längsten gelebt hat, der die meisten Jahre zählt, sondern der sein Leben am meisten „empfunden" hat.

Daß das Erlebnis auch im Kindes- und Jugendalter eine bedeutsame Rolle spielt, ist nicht zu leugnen. Auch hier können Erlebnisse „Wendepunkte" sein. So bringen biographische Äußerungen dafür Belege, daß ein Jugenderlebnis oder mehrere, in einer Linie liegende, richtunggebend für die Lebensarbeit geworden sind. Daraus ist aber nicht der Schluß er-

laubt, daß nur die Jugenderlebnisse ausschlaggebend wären. — Sie unterscheiden sich gemäß des Entwicklungsstadiums, in dem sie auftreten, von denen der Erwachsenen sowohl nach Art und Inhalt, als auch nach ihrem Umfang. Das Erlebnis hängt in seiner Stärke und Richtung vor allem von der Erlebnisfähigkeit ab, die nicht nur durch die Eigenart des Individuums, sondern auch durch seine Entwicklungshöhe bestimmt wird. Daraus ergibt sich, daß das Erlebnis einen Schluß sowohl auf die individuelle Besonderheit, als auch ganz besonders auf die Bildungshöhe des einzelnen zuläßt.

Bei der Bedeutung des Erlebnisses für die innere Gestaltung des Menschen liegt es nahe, daß es die Schule als hervorragendes Bildungsmittel zu verwerten sucht. Dabei ist es nicht der neuesten Zeit, in der die Erlebnispädagogik groß geworden ist, vorbehalten gewesen, das Erlebnis in seiner pädagogischen Bedeutung zu entdecken. Wir finden ähnliche Forderungen — wie wir besonders aus den Teilmomenten der Erlebnispädagogik ersehen werden — unter anderem Namen und in verschiedenem Zusammenhange in der Geschichte der Pädagogik vor, wenn auch in der neuesten Zeit, angeregt durch die Lebensphilosophie und die Reaktion gegen die Lernschule, der Erlebnisbegriff eine tiefere und weitere Erfassung und damit auch Verwertung erfuhr. Freilich führte nicht selten die einseitige Verfolgung der Idee zu Übertreibungen und Mißdeutungen.

Es widerspricht sowohl dem Charakter des Erlebnisses, als auch der gesunden geistigen Entwicklung der Jugend, jede Schulstunde zum Erlebnis werden zu lassen. Es kann dann von einem Erlebnis mit seiner besonderen Wirkungskraft keine Rede mehr sein, wenn die Bemühungen des Lehrers mit alltäglichen Reaktionen beantwortet werden. Zudem stellen sich Widerwille und Zweifel an dem Ernste der Situation ein. Denn es liegt bei dem Bestreben, die Schüler um jeden Preis erleben zu lassen, nahe, zu künstlichen Mitteln zu greifen. Einem solchen Verfahren ist auch noch aus dem Grunde entgegenzutreten, weil wir bestrebt sein müssen, die Jugend vor dem Leben in einer Scheinwelt mit all den Gefahren der Verirrung und späteren Lebensuntauglichkeit zu bewahren. Wir müssen sie vor allem mit der Wirklichkeit auseinandersetzen lassen, sie geradezu befähigen, Trug von Echtheit unterscheiden zu lernen.

Nicht selten wird auch in den Fehler verfallen, das Erlebnis, bewußt oder unbewußt, um seiner selbst willen zu schätzen. Man gibt sich ihm passiv hin, löst es geradezu ab, um es für sich zu pflegen, statt es nur als Energiepunkt zu betrachten, aus dem heraus zum Werkschaffen fortgeschritten wird. Diese verweichlichende Haltung, dieses Schwelgen in Gefühlen rechtfertigt die Beurteilung solcher Entgleisungen als „sentimentale Pädagogik“[15]).

Hier sei noch darauf hingewiesen, welche weitere Gefahr die Häufung der Erlebnisse birgt. Im Gegensatz zu der oben erwähnten Tatsache der Verebbung der sich häufenden Erlebnisse, mag es starken Lehrerpersönlichkeiten gelingen, die Kinder ständig in Hochspannung zu erhalten. Das widerspricht aber nicht nur dem Ausnahmecharakter des Erlebnisses, der allseitige Auswertung und gesunde geistige Fortentwicklung möglich macht, es sind damit auch

[15]) Vgl. F. Gläser!

Gefahren für die Schüler verbunden, die durch diese Treibhauskultur zu leicht überreizt werden und frühzeitig ihre Spannkraft einbüßen.

Die Einsicht, daß jeder Versuch, das Erlebnis zu rationalisieren, es in seiner Wirkung zerstört, verbietet uns, die Erlebnisse künstlich zu schaffen. Umsomehr werden wir aber bestrebt sein, Erlebnisse, die in den Kindern wirksam geworden sind, nicht verpuffen zu lassen, sondern aufzugreifen und sie unterrichtlich und erziehlich zu verwerten. Besonders schätzen wir das außerschulische Leben als Erlebnisbasis, weil sich dort alles wie mit unumstößlicher Notwendigkeit, ungekünstelt und zugleich mit der vollen Tragik der Auswirkung abspielt. Wir können auch von diesem Gesichtspunkte her verstehen, daß manche Schulreformer so große Hoffnungen in ihre Schulsiedelungen setzen, in denen sich das Leben gleichsam in Miniatur abspielen soll.

Doch besitzt auch die Schule Möglichkeiten, Erlebnisvoraussetzungen zu schaffen. Sie genießt den Vorteil, daß diese gegenüber den widersprechenden Eindrücken des Lebens pädagogisch gereinigt sind. Auch kann sie in der Schaffung der Erlebnismöglichkeiten und in der Verwertung der Erlebnisse selbst planvoll vorgehen. Wir gewinnen damit eine tragfähige Grundlage, auf der sich die Bestrebungen der Erlebnispädagogik aufbauen können.

Die Schule wird nichts äußerlich aufzudrängen, sondern den Schüler vielmehr in seinem Innern zu erfassen suchen. Sie wird ihn zu eigener Anschauung veranlassen, wird sich seinem eigenen Vorstellungsinhalt, seinen eigenen Erfahrungen anschließen, wird ihn anleiten, selbst Probleme zu finden, sie möglichst selbsttätig zur Lösung zu bringen und das Ergebnis selbst zu prüfen. Das erregt auch bei sonst trockenen Stoffen den Gemütsgrund und führt den Schüler dazu, mit ganzer Seele bei der Sache zu sein. Dabei wird sich als ungesuchtes Ergebnis das Werkerlebnis einstellen, das zugleich ein neuer Antrieb sein wird, die Probleme tiefer zu fassen, weitere Gebiete zu erobern und zu immer vollkommeneren Darstellungsmitteln zu gelangen. Wir werden auch nicht durch Belehrung zur Gemeinschaft erziehen wollen, sondern Gelegenheiten schaffen, in denen sich die Schüler sozial betätigen können, zur Selbstverantwortung im Gemeinschaftsdienste herangezogen werden, so bei Festen, Feiern und Wanderungen, durch Gruppenarbeit in Schule, Werkstatt und Schulgarten, bei der Schmückung des Schulraumes und Schulhauses usw. Ist der Schüler durch diese lebensvolle Verbindung seines Ich mit den Mitmenschen tief genug in den Geist der Gemeinschaft eingedrungen, dann wird auch das Gemeinschaftserlebnis hervorsprossen und weiterhin befruchten. Die Schule wird sich überhaupt bemühen, objektive Forderungen von der autoritativen Setzung durch den Erzieher zu eigenen Aufgaben und selbstgestellten Verpflichtungen des Schülers überzuführen, um damit die Möglichkeit zum Werterlebnis auf den verschiedenen Gebieten einzuleiten. So besteht die Aufgabe der Schule nicht darin, Erlebnisse zu veranstalten, als vielmehr Voraussetzungen zum Erleben zu schaffen und erlebnisfähig zu machen.

Das Erlebnis hat sich uns sowohl als Ergebnis, wie auch als Ausgangspunkt von Bildungsbemühungen gezeigt. Faßt man es als Ergriffensein von einer Sache und als Bereicherung mit Erfahrungskomplexen, so geht schon aus den vorhergehenden

Ausführungen über die Erzielung von Erlebnisfähigkeit hervor, daß damit nur ein Teil gewonnen ist, nämlich das Anfangsstadium. Das Erlebnis in diesem Sinne kann erst als pädagogisch fruchtbringend angesprochen werden, wenn sich dazu die Auswertung, die Auseinandersetzung mit dem Erlebnisgehalt, die Verarbeitung als entscheidender Faktor gesellt. Der Bildungsprozeß ist mit dem Anregen, dem Erfassen des Selbst noch kaum begonnen; das Schwergewicht liegt im Weiterschreiten zur Arbeit. Das Erlebnis muß sich mit der Arbeit verbinden, um zur Werkschöpfung zu gelangen.

Wenden wir uns zur Kennzeichnung der Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes, die vor allem aus dem Erlebnisgedanken schöpfen und durch ihn Vertiefung und Umgestaltung erfahren haben!

Das Erleben ist vor allem in der Persönlichkeitsbildung bedeutungsvoll. Es bildet hier eine notwendige Voraussetzung, da nur das persönlichkeitsgestaltend wirken kann, was den Wesensgrund des eigenen Ich getroffen hat, was das ganze Selbst zu erfassen vermochte, um dann als treibende Kraft zur Eigengestaltung weiterzuführen. In der lebendigen Auseinandersetzung mit der Umwelt wird der einzelne sein eigenes Ich immer deutlicher erfassen und wesentlicher begreifen lernen, eine Bedingung zu den Gebieten zu gelangen, die in ihm Resonanz und Anlagekräfte haben. Damit werden ihm Richtungen für seine Lebensarbeit gewiesen, die ihren Zielpunkt in der Selbstvollendung des Ich haben. Dieses Streben erhält die stärkste Anregung in einem Lehrer, der als lebendiges Vorbild im Ringen nach idealer Lebensgestaltung wirkt. Es sei auch auf die mannigfachen schulorganisatorischen und methodischen Versuche hingewiesen, um die Unmittelbarkeit des Menschen wieder zu gewinnen, um sich selbst zu erleben, dem Gemeinschaftsgedanken nahe zu kommen oder lebendigen Kontakt mit dem wirtschaftlich-sozialen Leben des Volkes zu gewinnen. Um Möglichkeiten zum Erleben zu schaffen, entstanden der Vorschlag Rousseaus, die Erziehung auf das Land zu verlegen, die Landerziehungsheime eines Lietz und seiner Nachfolger, die Gemeinschaftsschulen und Schulfarmen der Entschiedenen Schulreformer, die Schulen als Lebensstätten der Persönlichkeitspädagogen, die Schülerwerkstätten, Schulgärten, Versuchsfelder, Laboratorien usw. der Arbeitsschulpädagogen. Die Kunsterziehungsbestrebung sieht den Menschen vor allem als ein aus seinen Kräften heraus zu gestaltendes Wesen. Künstlerische Erziehung verlangt Erschließung und Weckung der gestaltenden Kräfte des Menschen, setzt somit ebenfalls das Erlebnis voraus.

Dieser Bewegung am nächsten stehen die **Ausdrucksfächer.** Den Reigen beginnt das Zeichnen, das in C. Götze einen der ersten und eindrucksvollsten Vorkämpfer besitzt. Während früher das Schulzeichnen in der Hauptsache darin bestand, Vorlagen zu kopieren, Ornamente mit großer Genauigkeit nachzubilden, darf jetzt das Kind seinen Ausdruckshunger stillen, darf das darstellen, was sein Gemüt bewegt und was es durch seine Erfahrungen aufgenommen hat. Nicht in der Genauigkeit und Richtigkeit wird der Wert erblickt, sondern in der Möglichkeit, daß das Kind seine nach außen drängende Kraft betätigen und seine Innenwelt zum Ausdruck bringen kann. Ähnlich wie im Zeichnen soll das Schreiben nicht mehr nach dem strengen Normalduktus gehandhabt werden, sondern zum persönlichen Ausdruck des einzelnen Indi-

viduums, zum Repräsentanten seines Wesens werden. Statt ausgeklügelte Übungen für die einzelnen Körperpartien vorzunehmen, wird in der Gymnastik der Körper als Organ des Innenlebens betrachtet, wie die Musik, im besonderen der Gesang, Ausdruck seelischen Empfindens werden soll. Auch dem üblichen Verfahren im Aufsatzunterricht wird durch das Eindringen des Erlebnisses Abbruch getan. Statt nach Vorbildern, an einem dem Kinde lebensfernen Stoff den schriftlichen Ausdruck zu bilden, läßt man die Kinder eigene Erlebnisse und Erfahrungen darstellen, ohne dabei aber zu versäumen, sowohl in der Formgebung als auch in der Verpflichtung gegenüber der Objektivität des Stoffes zu gesteigerten Leistungen zu gelangen. Hier sei gleich hingewiesen, daß mit dieser Bewegung auch der öde Grammatikbetrieb ein Ende gefunden hat. Der Sprachunterricht wird nicht an der Lektüre, sondern am eigenen Erlebnisgehalt des Kindes anknüpfen, „erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauslocken und daran die Form bilden“; sind die „inneren Erlebnisse“ geweckt, so habe „man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann, und — der eigene Mensch“. (R. H. 55.)

Von den **aufnehmenden** Fächern erhielt besonders die Kunstbetrachtung durch die Kunsterziehungsbewegung Anregungen. Der Widerstand wendete sich vor allem gegen die Art, Kunstwerke nach logischen Kategorien zu zerpflücken und damit wirkungslos zu machen, im Schüler ein Gefühl des Widerwillens gegen unsere besten Kunstschöpfungen zu erzeugen. Wir werden Stoffe wählen, die dem Erlebnisschatz des Kindes entsprechen und durch Schaffung eines günstigen Erlebnisbodens gute Aufnahmebedingungen erzielen Daß hierbei, besonders auch in der Darbietung (z. B. im Vortrag der Dichtung) der Erfolg zum großen Teil von dem Geschick und dem pädagogischen wie künstlerischen Einfühlungsvermögen des Lehrers abhängt, ist leicht ersichtlich. Wir werden nicht bei der bloßen Aufnahme, der passiven Hingabe an das Kunstwerk stehen bleiben, sondern, wenn auch mit viel Takt und Achtung vor dem Kunstwerk und der aufnehmenden Seele des Schülers zur tieferen Erfassung und Verwertung, zum eigenen Ausdruck des Schülers, soweit er spontan erwächst, weiterschreiten. Im Religionsunterricht wird die alte Lehrweise, die vor allem auf gedächtnismäßige Aneignung der religiösen Stoffe und die einseitige erkenntnismäßige Durchdringung und Beweisführung religiöser Wahrheiten ausging, mehr und mehr zurückgedrängt; „denn das Entscheidende sind ja nicht die Gedanken, die sich der Mensch über das Wesen der Religion macht, sondern das tatsächliche Erleben Gottes in und an seiner Seele. Alles Reden über Religion führt zur Theologie, das Erleben religiöser Wahrheiten und Tatsächlichkeiten allein bleibt Religion.“ (Sch. H. 28.) Der Religionsunterricht wird nun mehr an das kindlich-religiöse Erlebnis anknüpfen und von hier aus den religiösen Problemen nahe zu kommen versuchen, wie sich die religiöse Übung vor allem auf das persönliche Bewegtwerden und Getriebensein gründen soll. Der neue Geschichtsunterricht verwirft das seelenlose Leitfadenwissen und das Aufstapeln zusammenhangsloser Daten und schließt sich womöglich an heimische historische Denkmäler und Quellenmaterial an, benützt lebensvolle Geschichtsschreibung, kommt dem Kinde durch konkrete, ausmalende Schilderung der Ereignisse entgegen; unterläßt es aber nicht, die Einzelbilder in Zusammenhang zu bringen und so das Erfassen des

kontinuierlichen Laufes der Geschichte einzuleiten, in den auch das Kind als Glied von Familie und Gemeinschaft eingegliedert ist. Wie in der Geschichte, so wird auch in der Erdkunde die Heimat zum Ausgangs- und Beziehungspunkt wirksam gemacht. In heimatlichen Wanderungen und Beobachtungen können die geographischen Grundbegriffe erarbeitet werden und von hier aus ist es möglich, ein Verständnis der Beziehungen einzuleiten, die zwischen dem Boden und dem Menschen bestehen. In der Naturkunde (Biologie) werden die Kinder in die heimatliche Natur geführt, um dort aus eigener Beobachtung Tier und Pflanze als lebende Organismen, inmitten ihrer Lebensbedingungen und Lebenszusammenhänge kennen zu lernen.

Wir erkennen in der Erlebnisbewegung innerhalb der Unterrichtsgestaltung besonders die Tendenz, durch Berücksichtigung der Individualität, durch unmittelbare Anschauung und Erfahrung, verbunden mit dem seelischen Ergriffensein, eine tiefere Erfassung und Verarbeitung der Stoffe anzubahnen und damit Möglichkeiten zu schaffen, die zu einer wertgerichteten Lebensgestaltung des Zöglings führen.

E. Der geistesgeschichtliche Lebensbegriff.

Einführung.

Wir haben es hier mit einem Lebensbegriff zu tun, der der Philosophie Euckens eigen ist. Legen wir uns die Frage vor, was jene philosophischen Anschauungen auszeichnet, um von pädagogischen Reformern aufgegriffen und verwertet zu werden.

Die Gründe ergeben sich besonders aus der Reaktion und dem Kampf gegen herrschende philosophische, wissenschaftliche und pädagogische Strömungen, wie gegen die ganze Kulturlage unserer Zeit.

Mit der spekulativen Philosophie und den aufblühenden Wissenschaften, insbesondere der Naturwissenschaft, bildete sich im 19. Jahrhundert ein Intellektualismus heraus, der wachsenden Widerspruch erfuhr und heute noch nicht überwunden ist. An dieser Gegenbewegung hat neben der Lebensphilosophie im allgemeinen auch die Philosophie Euckens teilgenommen, indem sie gegenüber der einseitigen Verstandesbildung und der Auflösung des Lebens in leere Denkformen und Abstraktionen das Leben selbst in seiner Totalität, seiner Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit erfassen will. Damit bildet diese Strömung auch einen Gegenpol zum herrschenden seelenlosen Technizismus mit seinem Spezialistentum, wie zu der alle Kräfte des Menschen absorbierenden Arbeitskultur.

Mit der Bevorzugung der Naturwissenschaften ergab sich die Weltanschauung des Naturalismus, der den ganzen Menschen in die Gesetze der Natur einzuordnen versucht, den Geist als das Produkt der Natur erklärt, damit das Leben des Menschen zu einem Naturprozeß herabdrückt und ihm Sinn und Wert entzieht. Dieser Weltanschauung galt Euckens schärfster Kampf. Er vollzieht eine klare Scheidung zwischen Natur und Geist und erkennt im Geistesleben ein Reich, das nicht an die Gesetze der Natur gebunden ist, sondern in freier Entscheidung sich nach eigenen überindividuellen, übernatürlichen Normen regelt, die Natur vielmehr zu überwinden und zu vergeistigen sucht. Dieses Geistesleben offenbart sich nicht nur in der Geschichte, sondern auch in der freien, sich selbst gestaltenden Persönlichkeit. Mit der Persönlichkeitsidee ragt die Gedankenwelt Euckens schon tief in das pädagogische Bereich hinein und wird auch von da aus am fruchtbarsten verwertet. Das zur Persönlichkeit sich gestaltende Individuum, das durch eigenes Erleben von den Tiefen seines geistigen Wesens Kunde erhält, das sich aus eigenem Leben heraus selbst bildet, bedeutet auch das kräftigste Gegengewicht gegen den Historismus mit seiner Überbetonung der Vergangenheit, der bloßen Überlieferung toten, traditionellen Wissensstoffes, ohne Berücksichtigung des Eigenwertes der Gegenwart mit ihren lebendigen Trieb- und Schaffens-

kräften, ohne der Eigenentfaltung des Individuums gerecht zu werden, ohne den Blick auf das Zukünftige und Ewige.

Nicht zuletzt hat die Persönlichkeitsidee Euckens eine Handhabe gegeben, im Widerstreit von Individual- und Sozialpädagogik eine über beiden Standpunkten gelegene Ebene zu gewinnen und den Gegensatz wenigstens theoretisch zu überwinden.

1.

O. Kästner ist mit seinem 1907 erschienenen Werke: „Sozialpädagogik und Neuidealimus" der erste, der Euckens Philosophie aufgriff und sie pädagogisch zu verwerten suchte. Er setzt sich wie auch später G. Budde zuerst mit den Strömungen des Individualismus, Sozialismus und Naturalismus auseinander, um die Lösung — besonders des Problems: Natur und Geist — in Euckens Neuidealismus zu finden. Unser Leben, wie es sich tatsächlich und in seiner Ganzheit abspielt, ist zum geringsten Teil erklärt, wenn wir in ihm nur das natürliche Dasein sehen, das kausal bedingt und damit unfrei ist. Das Wesentliche im Menschen, das aus dem Innersten seines Seins fließt, ist vielmehr das Geistesleben. Auch im Gegensatz zur heutigen seelenlosen „Kulturbewegung", die das Individuum zu einem mechanischen, unselbständigen Teilstück herabdrückt, kommt Kästner zu der Überzeugung, daß es Aufgabe der Erziehung sei, zu einem „Beisichselbstleben", zum „selbstherrlichen Geistesleben" zu führen, das uns erst zu Menschen macht. Er bringt das Geistesleben in Beziehung zum Staat, zur Gesellschaft, zur Kirche, Haus und Schule, um diese Lebensgebiete im Sinne der leitenden Idee umzugestalten. Finden sich zwar Ansätze, das Geistesleben als pädagogische Norm auch anzuwenden, so bleibt es doch ein Versuch, von diesem Zielgedanken aus eine Theorie der Erziehung aufzubauen. Eine Bemühung, die auch G. Budde nicht gelungen ist, obwohl er sich auf eine breitere Grundlage stellt und systematischer zu Werke geht.

2.

G. Budde sieht im Menschen ein kosmisches, ein soziales und ein naturhaftes Wesen. Daraus ergibt sich ihm eine dreifache Erziehungsaufgabe. Als kosmisches Wesen gehört der Mensch einer zeitüberlegenen Geisteswelt an, die durch unermüdliches Streben allmählich die Zentralstellung in seinem Leben einnehmen soll. So kommt er seiner wahren Bestimmung als Mensch am nächsten. Deshalb bezeichnet Budde dieses Ziel als das humanistische und erhebt es zum obersten Erziehungsziel. Diesem sind das soziale und das naturhafte Erziehungsziel untergeordnet. Das soziale Ziel ist auf die Ertüchtigung des Menschen für die Aufgaben der Gemeinschaft gerichtet. Als naturhaftes Wesen muß er die Gesetze der Natur kennen lernen und darnach sein körperliches Dasein einrichten.

Worin besteht nun das Geistesleben und wie läßt es sich begründen? Der Begriff entstammt, wie oben angedeutet, der Philosophie Euckens und wurde von Kästner, Gaudig und Kesseler, am reinsten von Budde übernommen.

Nach ihr gehört unser Seelenleben zwei Reichen an: der Natur und der jenseits der Natur gelegenen Geistigkeit. Das Naturleben ist bestimmt durch den Naturtrieb und durch die äußere Umgebung. Die Befreiung von den Fesseln des Naturgeschehens vollzieht sich durch das „Denken". In ihm offenbart

sich Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, es erhebt sich über Raum und Zeit, umspannt die einzelnen Vorgänge in einer „überlegenen Einheit“ und ordnet sie nach „sachlicher Zusammengehörigkeit“.

Diese Bevorzugung des Denkens leistet weder einem Intellektualismus noch einer spekulativen Philosophie Vorschub, da Eucken das Denken auf das Leben gründet und nicht umgekehrt. Er setzt sowohl das Denken in Beziehung zum Leben, wie er auch das Leben nur im Zusammenwirken mit dem Denken als fruchtbringend ansieht, denn erst damit kann ein Wirken aus dem Ganzen entstehen. Das Leben, nur gefaßt als naturbestimmtes Dasein, in seiner Verbindung mit dem Denken, bedeutet aber noch keinen Aufstieg. Das Denken muß sich vielmehr auf ein Leben stützen, das zum „Erleben“ wird, das eigene Gehalte hervorbringt, das sich zu einem Selbstleben entwickelt. Wird das Denken das „Gefäß“ eines solchen eigenen Lebens, dann erst ist eine Aufwärtsbewegung gesichert. Dabei steht es sowohl innerhalb des Lebens als auch außerhalb, um fördernd auf das Leben zu wirken und damit zum „Weltorgan“ des Geisteslebens zu werden.

Eine solche Wendung, die sich auf allen seelischen Gebieten vollzieht, ergibt ein Selbständigwerden des Innern gegenüber dem Mechanismus der Natur und der Bindung von außen. So schafft sich das Erkennen Begriffe, das Fühlen löst sich vom Sinnlichen und wendet sich dem „Unsinnlichen“ zu, das Wollen wird nicht mehr vom Naturtrieb geleitet, sondern beschreitet eigene Wege nach selbständiger Entscheidung. Diese Bewegung hebt sich über das Neben- und Nacheinander der einzelnen Erscheinungen und sucht sie von einem Ganzen aus zu erfassen. Das zeigt sich besonders in dem Bestreben der Wissenschaft nach Bildung von Systemen und der Eingliederung und Beurteilung des einzelnen vom Ganzen her. Der Mensch versucht über seinen eigenen Zustand mit seiner Willkür hinauszukommen, erstrebt auf allen Lebensgebieten — Religion, Wissenschaft, Moral, Kunst — nach der „Scheidung“ eine „Wiedervereinigung“ und bildet dabei eigene „Lebenskreise“. So bemüht sich die Wissenschaft um ein Reich „gegenständlicher Wahrheit“, so führte das Hinausheben der Liebe und des Mitleids über die menschliche Gebundenheit zur Bildung der Weltreligionen.

Das Denken leitet hier eine Bewegung ein, die vom Sinnlichen zum Unsinnlichen, zum Überräumlichen, Überzeitlichen und Überindividuellen, zu „objektiven Ordnungen und Geltungen“, führt. Damit ersteht ein neues Leben, eine Welt der reinen Vernunft[1]), ein Geistesleben, das sich sowohl im Leben des einzelnen als auch in der Geschichte der Menschheit dokumentiert.

[1]) Ein Reich der Vernunft finden wir schon in der Ideenwelt Platos, der auf Sokrates aufbauend, in ihr ein Nebeneinander selbständiger, unabhängiger Begriffe sah. Der Begriff des geistigen Lebens tritt dagegen in der Philosophie Plotins auf. Er geht über zur Beziehung der Ideen aufeinander, zu dem „lebendigen Erzeugen der einen durch die andern“, zu der „Entwicklung des vorher Eingewickelten“; für ihn ist die wahre Wirklichkeit „ideale Bewegung, Prozeß“, Leben. (Die Sphäre des geistigen Lebens geht bei ihm aus dem Göttlichen hervor, im Gegensatz zu Plato, für den das Göttliche in der Ideenwelt liegt.) Geistesleben im Sinne Euckens ist „nicht die Zuständlichkeit des bloßen Subjekts, sondern eine Zusammenfassung des inneren Geschehens, ein bei sich selbst befindliches Gewebe, ein Entwickeln einer eigentümlichen geistigen Wirklichkeit.“ (Über den Ursprung des Geisteslebens Euckens.)

Wenn Spinoza ein „gegenständliches Denken“ von dem „Getriebe der Affekte“ trennt, Kant der praktischen Vernunft „die an Bedingungen der menschlichen Art gebundene Theorie“ gegenüberstellt, Hegel den „Denkprozeß der weltgeschichtlichen Arbeit“ von den „Meinungen des bloßen Individuums“ abhebt, so unterscheidet Eucken zwischen einem „*universalen und wesenhaften Leben*“ und dem Bloßmenschlichen, dem *naturhaften Leben*.

Wo sucht Eucken den *Ursprung* seines Geisteslebens? Das Geistesleben kann nach Euckens Auffassung unmöglich in der Natur begründet sein, steht es doch mit ihr im schärfsten Gegensatz. (Ablehnung des Naturalismus.) So muß es im Menschen selbst gesucht werden. Aber wie kann sich aus individuellen Zuständen und Neigungen ein Ganzes bilden, wie kann sich das Bloßmenschliche in ein All versetzen, das aller Besonderheit überlegen ist und über das Menschliche hinausführt; wie mag endlich eine Bindung an naturhafte Zwecke dem Leben Sinn und Wert verleihen? So ergreift Eucken eine *metaphysische Lösung*: Das Geistesleben weist über den Menschen hinaus, ist die Mitteilung einer dem Menschen überlegenen Welt, ist eine „Übertragung weiterer Zusammenhänge“, die wir „nur aufzunehmen und weiterzuführen haben“ und die uns erhöhen. Eucken unterscheidet somit zwischen „*gebundener und selbsttätiger Innerlichkeit*“, zwischen einer niederen Stufe der Seele, die von der Natur bestimmt ist und einer höheren, die im Geistesleben wurzelt. Der Mensch gehört demnach „*zwei Lebensreihen*“ an, die auseinander gehalten werden müssen, wenngleich sie in beständige Wechselwirkung zu treten haben; denn erst beide zusammen ergeben das *Ganze des menschlichen Lebens*.

Im Menschen wirkt das selbständige *Geistesleben*, das ihn auf die Unendlichkeit weist. Er ist aber auch mit dem *natürlichen Dasein* verkettet, in dem ihm enge Grenzen gezogen sind. Die Geistigkeit fordert ein zeitüberlegenes Leben, damit bleibende, ewige Werte; das „Dasein“ dagegen ist dem Wechsel und den Veränderungen ausgesetzt. Dieser Gegensatz zwischen dem Geistesleben und dem natürlichen Dasein erfordert auch eine scharfe Scheidung in der Betrachtungsweise. Die *psychologische Methode* erfaßt das Seelenleben in seinem „Dasein“, seiner subjektiven Gebundenheit und erforscht die Wirkung, die das Geistesleben auf die Seele ausübt. Die *noologische*[2]) Betrachtungsweise dagegen sucht das Geistesleben und seine Entfaltung selbst auf, begründet und versteht Religion, Moral, Wissenschaft und Kunst nicht aus Vereinzelungen, nicht als Erzeugnisse des Menschen, sondern aus einem höheren, weltüberlegenen Ganzen.

Wollte man z. B. die *Religion* auf *psychologische* Grundlage stellen, so würde sie je nach den Bedürfnissen und Wünschen der einzelnen Menschen und Zeiten ganz der Zufällig-

---

²) gr. νοῦς (Nous, Nus) = Verstand; lat. intellectus. Der νοῦς ist bei Plato und Aristoteles der höchste Teil der Seele; für *Plato* die denkende Seele, für *Aristoteles* der Teil der Seele, der den Menschen vom Tiere unterscheidet. Er ist präexistierend und unsterblich (Kirchner). Bei *Plotin* ist der νοῦς „das Prinzip der geistigen Welt . . ., ein Denken, das sein eigenes Wesen denkt und auch wirklich das ist, als was es sich denkt.“ (Mehlis.)

keit ausgeliefert sein und vermöchte nicht über das Bloßmenschliche hinauszuführen. Sie muß deshalb von der noologischen Methode begründet werden, indem nachgewiesen wird, daß sich in dem Geistesleben eine metaphisische Macht offenbart, auf die es sich stützt und gründet. Jetzt erst darf die Religionspsychologie einsetzen um zu erforschen, welche Zuständlichkeiten die Religion im Menschen hervorruft. Nur so erhebt sie sich über das Bloßmenschliche und kann erst dann den Menschen innerlich kräftigen.

Trotz des Gegensatzes zwischen Natur und Geist sind beide innerlich verbunden. Das Geistesleben hat die Natur als Mittel zu seiner Fortbildung notwendig. Das zeigt sich besonders in der Kunst, in der sinnliche Gegebenheiten Geistiges verkörpern und zum Symbol des Geistigen erhoben werden. Da die Natur in ihrer Unvernunft und mit ihrer Zufälligkeit im Widerspruche mit der Geisteswelt lebt und eine Gefahr für sie bedeutet, so muß unser Streben dahin gerichtet sein, sie zu überwinden und zu „vergeistigen".

Die geistige Tätigkeit darf sich aber nicht begnügen, die gegenständliche Welt bloß zu durchleuchten und den menschlichen Zwecken unterzuordnen. (Einseitige intellektuelle und praktische Arbeit.) Das ist nur ein Erfassen von außen her, ohne die Sache innerlich an sich zu ziehen und das Ganze der Seele zu bewegen (Erleben). Dies ist aber nur erreichbar, wenn der Mensch teilnimmt am Weltleben, am absoluten Alleben, das ihm ein ursprüngliches, schöpferisches Leben verleiht und durch das die Spaltung von Kraft und Gegenstand, Mensch und Welt überwunden wird. Damit ist der Grund zu einem Leben gegeben, das vom Innern und vom Ganzen ausgeht und wahres, geistiges Gut hervorzubringen vermag. („Werkschaffen".)

Das Wesen des Geisteslebens äußert sich in Religion, Moral, Wissenschaft und Kunst. Soweit in ihnen Werte zur Verwirklichung kommen, ist das Geistesleben gegenwärtig. Diese Geistigkeit lebt in der Geschichte der Menschheit, insoweit in ihr zeitüberlegene, ewige Werte geschaffen werden, sie wirkt auch im einzelnen Menschen, wenn er zum Träger solcher Werte wird. Indem das Geistesleben über den Menschen hinausweist, ist es transzendent, aber zugleich immanent, soweit es in das Dasein des Menschen hineinweist, von ihm angeeignet und zur Ausgestaltung gebracht wird.

Die Geisteswelt fällt uns aber nicht mühelos in den Schoß. Unser Leben entwickelt sich aus dem natürlichen Dasein und wir müssen immer mit ihm verbunden bleiben, obwohl dieses Bloßmenschliche eine ständige Gefahr für das Geistesleben bedeutet. Um das Natürliche in uns zu überwinden, ist eine große Umwälzung und Umwandlung notwendig. Einmal zum neuen Leben vorgedrungen, bedarf es weiterhin eines immerwährenden Kampfes gegen das Bloßmenschliche, um die höhere Stufe zu erhalten und weiter auszubauen. Diese notwendige Forderung nach ständiger Tätigkeit im Dienste der Geisteswelt veranlaßt Eucken sein Lebenssystem auch als Aktivismus zu kennzeichnen.

Da wir immer von den Halbheiten des Bloßmenschlichen umgeben und beeinflußt werden, ist eine solche Aktivität nur möglich durch Loslösung von dieser gegebenen Welt und durch Zuwendung zur Welt der Selbständigkeit, indem wir die Ord-

nungen und Gesetze des Geisteslebens aufnehmen und nach ihnen unser Leben gestalten. Die Bestimmung des Verhaltens nach den Gesetzen des Geisteslebens bedeutet aber kein Befolgen fremder Gebote. Diese Forderungen entspringen vielmehr eigenem Wollen, da wir die Geisteswelt zu unserem eigenen Leben gemacht haben. Statt einer mechanischen Erfüllung außer uns liegender Ordnungen, erhebt sich unsere Arbeit aus innerem, geistigem Triebe zur freien sittlichen Tat: der unermüdlichen Verwirklichung bleibender Werte, die uns zu Mitarbeitern an einem Reiche des Geistes erhöht.

Da das Geistesleben in einem „universalen Personalwesen“ begründet ist und dieses im Menschen Wurzeln schlägt, so ist das Geistesleben auch im Menschen an die Persönlichkeit geknüpft. Deshalb kann Budde auch folgendes Erziehungsziel aufstellen: „Die Persönlichkeit im einzelnen Menschen vorzubereiten.“ Die Umwandlung der Individualität, in der Naturhaftes und Geistiges ungeschieden sind, zur geistigen Individualität, zur Persönlichkeit ist nur möglich in dem Ringen um den Besitz des Geisteslebens. Die Persönlichkeit führt damit über die naturhaft bedingte Existenz hinaus und wird zum Träger eines höheren geistigen Seins. Das neue Leben erschöpft sich nicht in einzelnen Betätigungen, sondern umfaßt diese in einer „Einheit.“ Das bringt einen festen Halt in sich selbst, eine Selbständigkeit, ein Beisichselbstsein, ein Selbstleben. Dieses Selbstleben ist kein bloßes Aufhäufen von Elementen, sondern ein aktives Tun im Sinne einer Lebenserhöhung, ein Gestalten des eigenen höheren Wesens. Das bedeutet freie, sittliche Tat, die über den organischen und mechanischen Bindungen steht. Eine Freiheit, die sich in der Aufopferung der sinnlichen Individualität zeigt, die weder vom Staat, noch von der Gesellschaft ihre Richtlinien erhält, sondern bereit ist, den Werten der Geistigkeit nach eigener persönlicher Art zu dienen, was zum „Aufbau eines selbständigen Reiches geistiger Güter innerhalb dieses Menschenlebens“ führt. Nicht wie in der Natur wirkt hier einmal Bestehendes fort, jeder Mechanismus ist unvereinbar mit dem Sein geistigen Lebens, das durch die schaffende Persönlichkeit immer wieder erneuert, entwickelt und ausgestaltet werden muß.

Wir erkennen zusammenfassend in Euckens Lebensbegriff: das Wirken einer Geistigkeit, die sowohl in der Geschichte, wie in der sich selbst gestaltenden Persönlichkeit realisiert wird, mit dem Endziel einer Vergeistigung des ganzen Alls.

Budde bezeichnet sein oberstes Erziehungsziel, die Aneignung des Geisteslebens, auch als das humanistische. Das ist aber die Unterschiebung eines Begriffsinhaltes, der dem Worte ursprünglich nicht zukommt. Freilich rechtfertigt er in anderer Hinsicht diese Bezeichnung, weil er den Begriff des Geisteslebens im Eucken'schen Sinne nicht als leitenden Gesichtspunkt beibehält, sondern ihn nur als Stützung des Persönlichkeitsideals des deutschen Klassizismus benutzt, dem er dann die Führung in den weiteren Darlegungen gibt. Das humanistische Persönlichkeitsideal zielt auf die harmonische Ausbildung der leiblichen und seelischen Kräfte im Dienste eines höheren, geistig gerichteten Menschentums. Steht Budde hierin dem Neuhumanismus eines W. v. Humboldt und eines F. A. Wolf nahe, so unterscheidet er

sich von ihnen, indem er zur Erreichung dieses Zieles nicht einseitig das griechische Geistesleben, sondern vor allem die Werte des Christentums und der deutschen Kultur zugrunde legt, wobei er in dieser eine glückliche Synthese des Griechentums und Christentums erblickt. Damit stützt er sich neben Fichte wieder auf Gedankengänge Euckens.

Ist das oberste Erziehungsziel schon durch die Hereinnahme eines verwandten Bildungsideals ins Schwanken geraten, so bringt auch die angenommene Aufrechterhaltung des ursprünglichen Zieles kein geschlossenes System. Das zeigt die Aufstellung der weiteren Erziehungsziele, des sozialen und naturhaften, die dem obersten Ziele nicht ein- sondern nebengeordnet sind und damit in eine nur lose Beziehung zu ihm treten.

Buddes Bedeutung liegt nicht in der Schaffung eines pädagogischen Systems auf der Grundlage des Euckenschen Begriffs des Geisteslebens, sondern in der geschickten Art, wertvolle theoretische und praktische Erkenntnisse in einen bestehenden pädagogischen Zielgedanken eingebaut zu haben.

3.

Auch **Hugo Gaudig** basiert in der Fundamentierung seiner Idee der Persönlichkeit auf der Philosophie Euckens.

Hier haben wir aber eine originelle Auswertung und Durchdringung dieser neuidealistischen Ideen in enger Verflochtenheit mit eigenen erziehungspraktischen Gedankengängen. Die Perspektive, die bei Budde auf das höhere Schulwesen verengt ist, erweitert sich bei Gaudig von der Volksschule, als der grundlegenden Bildungsstätte aller Volksschichten, einerseits zu den Fortbildungsschulen, anderseits zu den höheren Schulen und Hochschulen und erfaßt neben und nach dieser schulgemäßen Erziehung die Erziehung überhaupt.

Auch Gaudigs persönliches Leben ist ein „Ringen um höchsten Wert“, erreichbar nicht ohne „innere Mühsal“, „ohne dauernde innere Gespanntheit“. Seine Idee der Persönlichkeit weist wie bei Eucken über den einzelnen Menschen hinaus, wie sie „in sein innerstes Wesen“ hineinführt. Ebenso schließt Gaudigs Persönlichkeit „höchste Aktivität“ ein; sie kann sich nur bilden in stetiger Auseinandersetzung mit den Lebensgebieten und ihren Beziehungen. Daraus ergeben sich die „überindividuellen Lebenszwecke“, die dem Individuum nicht aufgedrängt, sondern in „seinen Lebenszusammenhang hineingenommen“ und damit zum „eigensten Wesen“ werden. Ist für Eucken im allgemeinen das Geistesleben, im besonderen das eigene geistige Selbst das Ziel aller Bestrebungen, so stellt für Gaudig das „ideale Ich“ den höchsten Zweck dar; denn „indem die Persönlichkeit sich selbst will, will sie auch das Gute, das Schöne, das Wahre, das „Göttliche“ als Qualitäten ihres Seins“. Erkennt Eucken eine enge Beziehung der menschlichen Persönlichkeit mit dem „universalen Personalwesen“ und als fernes Endziel die Vergöttlichung des Universums, so begeistert sich Gaudig in dem Gedanken eines Gottesreichs, einer „Lebensgemeinschaft menschlicher Persönlichkeiten mit einem als absolute Persönlichkeit gedachten Gotte.“

Wie sich hier in den Grundgedanken weitgehende Übereinstimmung zwischen Euckens Geistesleben und Gaudigs perso-

nalem Leben zeigt, so werden sich auch in den weiteren Ausführungen noch manche Berührungspunkte ergeben.

Gaudig bemüht sich weniger um die theoretische Begründung seines Zieles, ihm äußert sich die Wahrheit und Kraft seiner Idee im täglichen Schaffen. Sie ist dem Erwachsenen und damit auch dem Lehrer herrschendes Prinzip auf allen Lebensgebieten, auf denen er sich betätigt; sie wirkt richtunggebend in der Führung des Zöglings, wie in seiner Selbstregulierung und zwar wiederum in allen ihn beeinflussenden Lebensgebieten: in Schule, Haus, Gesellschaft, Kirche, Gemeinde, Staat. So durchblutet der Leitgedanke das Leben des Erziehers und Zöglings, wie die Gestaltung aller pädagogischen Faktoren. Er wird von seiner abstrakten Höhe in die reale Wirklichkeit versetzt, um hier wegweisend für alle Erziehungsphasen und Erziehungsmächte zu wirken.

Die Grundlage des persönlichen Lebens bildet für Gaudig die Individualität. Damit ergibt sich für jede Erziehungsmaßnahme die Forderung, die berechtigte Eigenart des Zöglings zu erhalten, sie freizumachen, zu fördern und emporzuheben. Leicht entsteht die Gefahr, daß der Lehrer, der selbst Persönlichkeit sein soll, versucht ist, seine Eigenart den Zöglingen zu übermitteln, wodurch dessen urwüchsige Kraft schweren Schaden leiden würde. Der Erzieher darf den Zögling aber auch nicht nach einem abstrakten leeren Ideal zu bilden suchen. So verlangt Gaudig in der letzten Konsequenz des Individualprinzips auch die Individualisierung des Zieles: das allgemeine Erziehungsideal ist in eine Fülle von Individualidealen aufzulösen, die der Lehrer als Leitbilder der einzelnen Individualitäten schaut und darnach seine erziehlichen Maßnahmen einstellt. Auch innerhalb der Gemeinschaft fordert Gaudig Schutz und Förderung der Individualität des einzelnen. Diese Bejahung der Eigenart bedeutet aber kein ungezügeltes Ausleben. Aus der Natur der Lebensgebiete, in denen sich das Individuum betätigt, ergeben sich allgemein verpflichtende Normen, die bestimmend auf die Gestaltung der Eigenart einwirken müssen. Durch diese überindividuellen Zwecke wird auch der Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft aufgehoben. Durch sie kann das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit und umgekehrt geregelt werden, weil sie über den Gegensätzen stehen. Gaudigs „Idee der Individualität" (Vgl. Euckens geistige Individualität), der „Wille zum eigenen Selbst", der „Wille zum Leben" oder kurzweg das „Leben", gefaßt als Selbstentfaltung, kann letzter Zweck der werdenden Persönlichkeit sein. Ist doch dieser Wille zum Leben die Vervollkommnung des Selbst in der Verwirklichung überindividueller Zwecke.

Zur Entfaltung des eigenen Ich ergeben sich für Gaudig mit innerer Notwendigkeit die Selbsttätigkeit und das Erlebnis.

Die Eigentätigkeit ist für ihn „die freie Arbeit des Schülers, die aus eigenem Antriebe, auf eigengewählte Ziele hin, mit eigener Kraft und auf eigenem Wege geschieht". Doch ist die Selbsttätigkeit nicht um jeden Preis durchzuführen; „Eigentätigkeit wo immer nur wertvoll und möglich, strenge Führung, wo unbedingt erforderlich".

Entsprechend dem Prinzip der Totalität als Kennzeichen der Persönlichkeir, ist Arbeit allein nicht imstande persönliches Leben zu entfalten, da sie zu wenig in das Innere, in die Tiefe der Seele hineinreicht. Sie muß durch das Erleben ergänzt werden. Erleben schließt Arbeit nicht aus, vielmehr vermag sich beides gegenseitig zu fördern. So schafft die Arbeit Vorbedingungen zum Erleben, vertieft, erweitert und verwertet es, während das Erleben Kräfte mobilisiert, die zur Arbeit treiben. Der Arbeit, die auf den zu untersuchenden Gegenstand gerichtet ist, um ihn nur erkenntnismäßig zu erfassen, fehlt das Freisein der Seele zum Erleben. Dagegen kann die Arbeit von Erlebnissen begleitet sein oder selbst zum Erleben werden, wenn die Gegenstände als „einwirkende Mächte" die Erkenntniskräfte erregen. Verwandte Bestrebungen, die Wechselwirkung von Arbeit und Erleben, beziehungsweise von „Denken" und „Leben" zu fördern, fanden wir auch bei Eucken, nur mit dem Unterschied, daß bei Gaudig der metaphysische Untergrund des Erlebens, gebildet vom Alleben, nicht diese bedeutungsvolle Rolle spielt wie bei Eucken. Eine Schule, die ihre Zöglinge zu werdenden Persönlichkeiten erziehen will, darf nach Gaudig nicht nur Arbeitsschule sein, sie muß auch Schule des Erlebens werden, muß zum Erleben erziehen. Der Zögling soll die „Kunst des Erlebens" lernen, sich nicht unterschiedslos und passiv seinen Erlebnissen hingeben, nicht bloß seine Gefühle erregen lassen, sondern auch „Erkenntnis und Willen" beteiligen, um das Erlebnis zu vertiefen und zu erweitern. So wird die Art der Erlebnisfähigkeit auch ein Gradmesser für die Entwicklungsstufe der werdenden Persönlichkeit sein.

Wie sich Euckens Geistesleben nur inmitten des realen pulsierenden Lebens erweisen und verwirklichen läßt, so fordert auch Gaudig für das persönliche Leben ähnliche Lebensbedingungen; denn es kann sich nur im Leben in seiner Tatsächlichkeit entwickeln. „Nur im lebendigen Zusammenhang mit den Kräften der Lebensgebiete vermag die Persönlichkeit auszureifen". Die Schule Gaudigs will nicht Anstalt, sondern „Stätte des Lebens", Lebensschule sein. Das ist aber nur möglich, wenn sie selbst mit „reichem Lebensinhalt, mannigfachen Lebenslagen, energischer Lebensarbeit, wertvollen Lebensformen" ausgestattet ist. Sie muß das Leben in die Schule fließen und die Schule in das Leben übergreifen lassen, muß das gesamte Schulleben in einzelne Lebensgebiete umwandeln, so daß neben den Lebensgebieten der intellektuellen, sittlichen, religiösen und ästhetischen Bildung die Lebensgebiete der Feier, des Spiels, der Gemeinschaft, der Ordnung usw. treten. Was Gaudig an Leben in die Schule hineinträgt, wird gesichtet und geläutert und auf das pädagogisch Wertvolle abgestimmt.

Die werdende Persönlichkeit bestimmt sich aus der Totalität ihres Seins und Wirkens. Deshalb hat auch die Schule das ganze „geistleibliche" Wesen des Zöglings zu pflegen. Einseitige Ausbildung einzelner Kräfte ist zu vermeiden, sie führt zum Intellektualismus, „Manualismus", Ästhetizismus. Soll dazu das Individuum nicht von den Zufälligkeiten des Lebens beherrscht werden, sondern aus dem Wesentlichen heraus seine Richtlinien erlangen, so ist notwendig, auch die Gesamtheit der Lebensgebiete und Lebensbeziehungen zu berücksichtigen, in denen der Zögling in und außer der Schule wirkt.

Der Schüler ist deshalb nicht in seiner bloßen „Schulexistenz", sondern aus dem Ganzen seiner Lebenswirklichkeit zu erfassen.

Auch die Schulzeit darf nicht isoliert, als etwas Abgeschlossenes angesehen werden. Sie ist vielmehr als ein Abschnitt im Gesamtverlauf des Lebens anzusehen und muß mit der Zeit vor und nach der Schule in Kontinuität verbunden sein. Wie sich der Schulanfang an das Vorleben des Zöglings anzuschließen hat, so darf mit dem Ende der Schulzeit nicht eine Kluft eintreten, die Schulleben und späteres Leben trennt. Die Schule muß vielmehr Gesinnungen und Kräfte bilden, die über die Schulzeit hinausführen, muß Interessen wachrufen, die auf den einmal eingeschlagenen Wegen weitertreiben und in der Richtung des idealen Ich sich fortentwickeln. Auch diese Forderung läßt es wünschenswert erscheinen, die Schule in einen Kreis von Lebensgebieten umzuwandeln, in dem z. B. das Berufsleben in dem „berufsartig aufgefaßten Arbeitsleben" des Zöglings oder das Gemeinschaftsleben schon in den Gemeinschaftsverhältnissen der Schule vorgebildet ist und sich dann im späteren Leben fortsetzen kann.

Das Schulleben muß auch in Zusammenhang gebracht werden mit dem gesamten nationalen Kulturleben. Das ergibt neue mannigfache Beziehungen und Kräfte, die aus der Vergangenheit und Gegenwart der deutschen Kultur fließen, von den Individuen aufgenommen und weiterentwickelt werden, jedoch wiederum unter Wahrung der persönlichen Eigenart.

Aus der Mannigfaltigkeit der Lebensgebiete, auf denen sich das Individuum betätigt, ergibt sich eine Vielheit von überindividuellen Lebenszwecken Soll diese Fülle nicht eine zusammenhangslose Summe bleiben, so müssen die Beziehungen zwischen den einzelnen Lebenszwecken aufgedeckt werden. — Die Persönlichkeit nimmt auch die Werte nicht ohne Prüfung hin, ihr ist die Freiheit der Wahl gegeben. Sie wird untersuchen, wo es sich um wirkliche Werte handelt und in welchem Rangverhältnis sie zu stehen haben; sie wählt auch diejenigen Werte für sich aus, die gerade für sein Wertleben von Bedeutung sind und verzichtet auf andere, die ihm zuwiderlaufen. So schafft sich die werdende Persönlichkeit ein Wertsystem, das ihrem Handeln Unsicherheit und Schwankungen erspart und ein Leben nach einheitlichen Tendenzen ermöglicht.

Zusammenfassend können wir Gaudigs Ziel der Erziehung als persönliches Leben bezeichnen, d. i. die auf das Ideal des Ich gerichtete Entfaltung der individuellen Kräfte.

Gaudigs Erziehungsziel führt in seiner Zuspitzung auf das Ideal des Ich zu einer Bevorzugung des einzelnen Individuums, der einzelnen Persönlichkeit. Das ganze Tun wird auf die Aufführung des idealen Ichgebäudes konzentriert, wodurch die Werte leicht unter dem verengenden Gesichtswinkel des Ich beurteilt und abgebogen, zu bloßen Mitteln des Selbst herabgedrückt werden. Das ausgeprägte Gerichtetsein auf den Idealbau des Ich kann aber auch einheitlich gerichtetes Streben innerhalb der Gemeinschaft schwächen und so große kulturelle und politische Bewegungen des Volkes gefährden.

Weiterhin sprechen gewichtige Gründe gegen die Möglichkeit der praktischen Durchführung der Forderung Gaudigs, die sich zwingend aus der Stellung der Individuen im heutigen Staats- und Wirtschaftsleben ergeben. Ganze Stände sind in unpersön-

liche Berufe hineingestellt — was auch von Gaudig als großes Hemmnis zur Verwirklichung seiner Idee empfunden wird — und die Zukunft wird voraussichtlich diesen Übelstand noch vergrößern. Die Machtlosigkeit des einzelnen fordert den Zusammenschluß möglichst großer Massen, wodurch die persönliche Betätigung sehr eingeschränkt wird. Dazu hat uns der Existenzkampf unerbittlich zu Arbeitern gestempelt und läßt uns in wenigen Gebieten und da nur in bescheidenem Maße an unserer Selbstgestaltung schaffen, macht eine personalgerichtete Lebensbetätigung mehr oder wenig illusorisch.

4.

Kurt Kesseler sieht in der „ideal-realistischen Persönlichkeitskultur“, im deutschen Idealismus — sich dabei wesentlich auf Eucken stützend — die tragbare Grundlage zum Aufbau seiner Pädagogik. Hier glaubt er die „Substanz des Lebens“ zu finden, die den Bestrebungen der Menschen Ziel und Wert verleiht. Um zum Geistesleben Euckens zu gelangen, nimmt auch er seinen Ausgangspunkt in dem Leben, wie es sich tatsächlich abspielt. Er sieht in der noologischen Methode das Mittel, um den „Ideengehalt des Lebens“ zu ergründen; ein Bemühen, das Absolute, das „Ewig-Wertvolle“ zu finden. Die „Wirksamkeit und Wirklichkeit“ seines „naturüberlegenen, geistigen Lebens“ zeigt sich ihm so im Leben des einzelnen Menschen, wie in der ganzen Kulturbewegung. Auf allen Kulturgebieten: in Religion, Moral, Wissenschaft und Kunst geben die überindividuellen, überzeitlichen Normen die Richtlinien an und Familie, Beruf, Kirche, Staat usw. sind „Knotenpunkte“ des Geisteslebens. Normen und Werte bilden auch hier die Kriterien des absoluten Geistes, „der zur Selbstentfaltung strebt“. Ihm gegenüber steht die Natur mit ihrer mechanischen Gesetzmäßigkeit. Der Geist ist „Freiheit, der Geist ist autonom, der Geist hat persönlichen Charakter“. Er bildet den „tiefsten Grund“ im Sein des Menschen und wird dieser entfaltet, so heben wir uns über das naturhafte Dasein hinaus und werden zu freien Persönlichkeiten, zu „Mikrokosmen der Geisteswelt“, die sich nach „inneren geistdurchwalteten“ Zusammenhängen in einheitlichen Gemeinschaften zusammenfinden.

Das Geistesleben ist für Kesseler die wahre Kultur, die erstrebt werden muß und die ihm sein universales Ziel liefert.

F. Schluß.

1. Leben als Erziehungsziel.

In der naturalistischen Lebensbewegung treten die Begriffe Natur und Leben in enge Bezugnahme und werden mit fast identischer Bedeutung als pädagogische Zielsetzungen verwendet. Wahres Leben werde nur möglich, wenn das zur Entwicklung und Betätigung gebracht wird, was im Schoße der Natur liegt. Es sei nur die Stimme der Natur zu belauschen und nach ihren Weisungen zu handeln, um die rechten Wege zu beschreiten. Der zwar oft begründete Widerstand gegen Bestrebungen, die unter dem Banner des „Kulturfortschrittes" zur Verkünstelung und Verkümmerung des menschlichen Wesens führen, darf sich aber nicht so auswirken, daß man den in die Natur gelegten Kräften blind die Führung anvertraut. Es ist eine gefährliche Täuschung, zu glauben, daß mit dem bloßen Wachsen- und Gewährenlassen der Naturanlagen gewünschte Ziele erfüllt würden. Nicht Hingebung an die Natur, sondern ihre Beherrschung muß unser ständiges Bemühen sein; dann wird unser Leben aus dem bloß Triebhaften zur Wertigkeit erhoben. Das darf aber keineswegs die Unterdrückung der in jedem Individuum angelegten Eigenart zur Folge haben; wir schätzen sie als den Wurzelboden, aus dem allein die Persönlichkeit erwachsen kann.

Kriterien des Lebens sind Aktivität und schöpferisches Tun. Dadurch erfährt im besonderen die Entbindung der Kräfte eine hohe Schätzung. Durch diese Tendenz wirkte die Lebensbewegung dem einseitigen Aufnehmen von Wissensstoffen und im Zusammenhang damit der Lahmlegung der eigengerichteten produktiven Kräfte entschieden entgegen. Diese an sich gesunde Wendung darf jedoch nicht in die Losung umschlagen, nun ausschließlich Kräftebildung zu treiben. Wollen wir die Stoffkultur nicht durch einen Formalismus ablösen, so muß mit der Bildung der Kräfte auch der Erwerb wertvoller Stoffe verbunden sein; sie sind sowohl nach ihrem Bildungsgehalt, als auch nach ihrer Bedeutung für die künftige Lebensführung auszuwählen.

War bei der üblichen Aufnahme der Bildungsstoffe oft nur das Gedächtnis beteiligt, finden im Zeitalter der Technik nicht selten nur die Verstandskräfte Wertung und macht sich im Zusammenhange damit ein starker Zug nach Mechanisierung der Arbeit geltend, so hebt man in Kreisen der Lebenspädagogik vielfach das Irrationale und Schöpferische auf einsame Höhe und glaubt mit der vorwiegenden Förderung dieser Seiten das Beste der Erziehung geleistet zu haben. Dagegen werden intellektuelle Leistungen als Größen zweiter Ordnung geschätzt, die Aneignung vorhandener Bildungsgüter möglichst zurückgedrängt, um die produktiven Kräfte nicht einzuschränken oder sie gar zu lähmen. Der Forderung, nur zu produzieren, muß entgegengehalten werden,

daß damit nicht nur eine psychologische Unmöglichkeit verlangt, sondern auch der Totalitätscharakter des Menschen verletzt und das Wesen der Gestaltungsvorgänge verkannt wird. Jeder produktive Vorgang enthält rezeptive Elemente und intellektuelle Seiten, wie auch jede wissenschaftliche Betätigung, insbesonders die des Forschers neben der Beteiligung der emotionalen Kräfte auch solche produktiver Art einschließt. Jede schöpferische Leistung setzt einen Bestand von Material voraus und gerade bei unseren besten Geistern können wir uns überzeugen, daß bei ihnen der Erwerb von Stoffen ein oft ungewöhnliches Maß erreichte. Die Überschätzung der schöpferischen Kräfte legt auch das Bestreben nahe, das Talent auf sich selbst zu stellen, das Historische außeracht zu lassen. Das hieße sich in ephemeren, zufälligen Leistungen verzetteln oder in bloßer Virtuosität aufgehen, ohne eine große, überzeitliche Aufgabestellung zu gewinnen.

Die Lebensbewegung schätzt vor allem das Individuum, ist durch Vermeidung fremder Bindungen bestrebt, das in ihm angelegte Eigenwesen als notwendige Voraussetzung schöpferischen Tuns zu bewahren. Sie sieht dabei nicht selten nur die hemmenden Einflüsse der Gemeinschaft, ohne sich klar zu werden, daß das Individuum erst durch Auseinandersetzung mit ihr und ihren Kulturgütern die Möglichkeit erhält, seinem Dasein Wertrichtung zu geben, Menschheitsaufgaben zu lösen. Ungebundenes Ausleben der Subjektivität, wie die Schwergewichtsverlegung vom objektiven Wert der Leistung auf den bloßen Prozeß, dem Nursichausdrücken können zu keiner Wertgestalt führen. Der einzelne wird sich nur dann vollenden können, wenn er trotz Wahrung seiner Eigenart sich objektiver Bindung zu unterwerfen weiß, wenn er sich nicht mit dem bloßen Herausstellen begnügt, sondern nach möglichster Vollendung des Werkes strebt.

Leben ist ein Fließen, ein stetes Werden und Wachsen. Demgemäß sieht man jeden Stillstand als Erstarrung und als Erscheinung des Verfalles an. Sicherlich sind der ständige Fortschritt, das rastlose Suchen nach Neuem Voraussetzungen notwendigen Aufstieges und die einzigen Mittel, sich vor „Versteinerung" zu bewahren; unser Streben muß aber dabei nach dem objektiv Gültigen suchen und Bleibendes schaffen und darf nicht schon den Wert in der bloßen Bewegung sehen.

Leben an sich ist kein Wert und in der Tat hat auch kein nennenswerter Philosoph oder Pädagoge versucht, es als solchen hinzustellen. Es ist vielmehr eine uralte Aufgabe, erst dem Leben Sinn und Wert zu geben. Leben nur als Sinnengenuß gefaßt, erniedrigt es, Leben muß zur Aufgabe werden, muß unermüdliches Streben und Arbeiten sein, muß Wertverwirklichung werden. Leben und Wert schließen sich demnach nicht aus. Es besteht eine innige Beziehung zwischen beiden, ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis, indem das Leben erst Berechtigung durch Wertdarstellung gewinnt, während die Werte nur im Leben zu verwirklichen sind. Das enge Verhältnis zwischen Wert und Leben ist besonders mit dem Begriff des geistigen Lebens gegeben, in dem sowohl der Anteil am Leben, wie der an den Werten zum Ausdruck kommt. Auch das biologische Leben erhält von hier aus seine Beziehung zu den Werten, da erst mit ihm die notwendige Vorbedingung für jenes geschaffen ist. Dadurch erlangen die Bestrebungen zur Hebung der Rasse eine über die bloß bio-

logische Betrachtungsweise hinausgehende Bedeutung; denn mit der Höherentwicklung der Rasse sind auch günstigere Voraussetzungen zur Wertverwirklichung gegeben.

Das Streben nach Wertdarstellung wird aber erst möglich gemacht, wenn die Werte als solche erkannt und erlebt werden. Damit treten die pädagogischen Bestrebungen als bedeutungsvolle Faktoren in den Gesichtskreis. Es wird Aufgabe der Erziehungsbemühungen sein, im Zögling die Voraussetzungen und die Befähigung zu schaffen, Werte erleben zu können. Das Schwergewicht liegt darin, das einzelne Individuum immer mehr in den Stand zu setzen, durch eigenes Arbeiten und Schaffen Organe für Werterlebnisse zu öffnen und immer feineren und klareren Sinn für Geltungen zu bekommen, um sich dann auf der Grundlage der Eigenart nach selbstgesetzten Normen selbst gestalten zu können. Leben in diesem Sinne gefaßt, kann pädagogisch Zielbegriff sein, es ist aus der Sphäre des Naturgegebenen gerückt, ist zum Problem mit verpflichtendem Charakter geworden.

2. Leben als Erziehungsmittel.

Es liegt nahe, daß Bestrebungen, die das Leben mit seinem irrationalen Grundton, seinem Drang zum Individuellen und Schöpferischen zu fördern suchen, in den herkömmlichen Erziehungseinrichtungen, im besonderen in der Schule mit ihrem rationalen Betriebe, ihrem Geruche nach Pedanterie und Massenzüchtung ihre Gegner erblicken. Man sieht in ihr den Feind, der sich gegen das Aufstrebende, Originelle wendet, der nur auf Schablonisierung, Uniformierung, Ausgleich alles Eigengesichtigen ausgeht, der nur abstrakte, fremdzweckliche und lebensfremde Stoffe, ohne innere Beteiligung der Kinder übermittelt.

Viel geeigneter zur Erziehung erscheint den Reformern das Leben selbst. Stellen wir die Kinder in das Leben, dann werden wir nicht mehr in Verlegenheit sein, nach allen möglichen abgelegenen Aufgaben suchen zu müssen. Es bietet eine Fülle von Fragen, die mit dem kindlichen Interessenkreis zusammenhängt, von den Schülern freudig aufgenommen und zu lösen versucht wird. Das, was der Schule fehlt, das Herauswachsen der Aufgabestellung aus natürlichen Situationen und wahren Bedürfnissen ist hier am besten gegeben. Weiterhin entstehen damit Probleme und Betätigungen, die sowohl das individuelle Sein des Kindes fördern, seine Eigenart wecken, herausbilden und entwickeln lassen, wie auch dazu befähigen, das Leben mit seinen mannigfachen Beziehungen, seinen Schwierigkeiten und Gefahren kennen und meistern zu lernen. Mit der Orientierung am Leben wird nicht mehr versucht, bloß durch Worte zu belehren, die Kinder werden nun vor konkrete Aufgaben gestellt, an die dingliche Wirklichkeit herangebracht; es werden gründliche Anschauungen vermittelt, aus denen klare und deutliche Begriffe entstehen können, man geht vom Beispiel und der Erfahrung aus, um dann zur Regel und zum Gesetze fortzuschreiten. Das Leben zeichnet sich durch Frische und unerschöpflichen Reichtum aus, packt das Kind in seiner Ganzheit und vermag einen vollseitigen, verständigen, gefühlstiefen und allzeit handlungsbereiten Menschen zu bilden.

So ist es naheliegend, das Leben als Erziehungsmittel ersten Ranges zu betrachten und es hat in keiner Zeit pädagogischer Regsamkeit gefehlt, die Vorteile, die es der Schule an die Hand

gibt, auszuwerten. Das zeigt die Vielgestaltigkeit der Versuche: Angefangen von den tastenden Bemühungen, sowohl Momente des Lebens in die Schule zu tragen, sich methodisch von ihm Winke geben zu lassen, als auch die Schulstube in nahe Beziehung mit ihrer Umgebung zu bringen, das Leben in die Schule fluten zu lassen; weiterschreitend in der Bewegung, die Schule selbst zur Lebensstätte zu gestalten, um endlich in den radikalen Forderungen zu endigen, die Schulen „niederzureißen", dafür Häuser der Jugend zu errichten, „Abbilder" des Lebens zu schaffen, schließlich die Jugend in das Leben selbst zu stellen.

Wir haben erkannt, daß das Leben, wie es sich tatsächlich abspielt, ungeeignet ist, Jugendliche zu erziehen; es kann nur dem von reifen Grundsätzen bestimmten und beherrschten Erwachsenen Gelegenheit zur Verfestigung und Vertiefung seiner Selbsterziehung bieten. Wer das Kind in das Leben mit seinen Widersprüchen und Abgründen stellt, darf wenig Hoffnung hegen, daß es sich bei den unzähligen Verirrungen und Umwegen je zu einer Wertgestalt emporringt. Wollten wir die Schularbeit dem Leben überlassen, so wäre sie dem Zufall ausgeliefert. Nur in der planvollen Bildungsarbeit sind die Voraussetzungen gegeben, nach psychologischen und systematischen Gesichtspunkten fortzuschreiten, die besten Vorbedingungen, den Grundstock zu eigenem Bildungsstreben zu legen. Die Erziehung in Schule und Haus wird aber bedacht sein, alle wertvollen Momente, die das Leben ihrer Arbeit bietet, aufzunehmen und fruchtbar zu machen.

Literaturverzeichnis.

A. Der biologische Lebensbegriff.

Nicht vollständig angeführt sind alle bekannten Ausgaben von Philosophen und Pädagogen, die im historischen Aufriß zitiert wurden.

E. Baur, Eug. Fischer, Fr. Lenz: Grundriß der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene. München 1921.
J. J. Duff und G. H. Thomson: The Social and Geographical Distribution of Intelligence in Northumberland, The British Journal of Psychology. Vol. XIV, Cambridge 1924.
R. L. Dugdale: The Jukes, New-York and London 1902[7].
Fetscher: Gemeinverständliche Schriftenreihe des Deutschen Hygienemuseums. Dresden.
H. H. Goddard: The Kallikak Family, New-York 1912.
Deutsch v. K. Wilker: Die Familie Kallikak, Langensalza 1914.
H. W. Gruhle: Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität, Berlin 1912.
J. M. Guyau: Erziehung und Vererbung, deutsch v. E. Schwarz und M. Kette, Einleitung v. E. Bergmann, Leipzig 1913.
W. Hartnacke: Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Leipzig 1916.
" " : Das Schlagwort im Kampfe gegen die höhere Schule, Dresden, 1923.
" " : Organische Schulgestaltung, Radebeul-Dresden, 1926[2].
S. Kawerau: Soziologische Pädagogik, Leipzig 1921.
Fr. Lenz: Die große Begabtenforschung Termans, Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie Bd. 17, München.
Fr. Lenz: Über die biologischen Grundlagen der Erziehung, München 1925.
Fr. Lenz: Die krankhaften Erbanlagen, } Menschliche Erblichkeitslehre
Fr. Lenz: Die Erblichkeit der geistigen Begabung, } 1. Bd., München 1921.
W. Peters: Über Vererbung psychischer Fähigkeiten, Fortschritte der Psychologie . . . Bd. 3, 1915.
W. Peters: Die Vererbung geistiger Anlagen und die psychische Konstitution, Jena 1925.
H. Poll: Ist der Mensch erziehbar? Vossische Zeitung 1923, Nr. 23.
H. Schlemmer: Vererbung und Erziehung, Pädagog. Psychologie, Jahrg. 25, Leipzig 1924.
H. Spencer: Die Erziehung in geistiger, sittlicher und körperlicher Hinsicht. Übersetzg. v. F. Schultze, Sachsa, 1905.[5]
S. M. Terman: Genetic Studies of Genius, Mental of Physical Traits of a Thousand Gifted Children, Stanford University Press 1925.
C. A. Helvetius: De l'homme de ses facultés intellectuelles et de son education. Londres 1773.
L. F. Ward: Reine Soziologie, Innsbruck 1907; 2 Bd.
H. E. Ziegler: Die Vererbungslehre in der Biologie und in der Soziologie, Jena 1918.

B. Der materielle Lebensbegriff.

I. John Dewey.

L. P. Boggs: Über J. Deweys Theorie des Interesses und seine Anwendung in der Pädagogik. Inaugural-Dissertation, Halle 1900/01.
J. Dewey: Moral principles in education, Boston 1900.

J. Dewey: The scool and society, being three lectures, supplemented by a statement of the university elementary school, Chicago, the university of Chicago press 1900. Übersetzt: Schule und öffentliches Leben v. G. Gurlitt, Berlin 1905.
J. Dewey: The educational situation, the university of Chicago press 1902.
J. Dewey: The scool and the child, being selectiön from the educational essays, edited by J. J. Findlay, Blackie and Son, London 1906.
J. Dewey: How we think, Heath and Son, Boston 1910.
My pedagogic creed, A. Flanagen Company, Chicago.
„ „ : Democracy and education. An introduction to the philosophy of education, New-York 1922.
R. Falckenberg: Geschichte der neueren Philosophie, Leipzig 1913.
A. Fischer: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen, Leipzig 1918.
A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik in: „Jugendführer und Jugendprobleme“, Festschrift zu Gg. Kerschensteiners 70. Geburtstag, herausgegeb. v. A. Fischer u. E. Spranger, Leipzig 1924.
J. W. Goethe: Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre.
H. Höffding: Geschichte der neueren Philosophie, Leipzig 1921.
Gg. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig 1921.
Gg. Kerschensteiner: Die Volksschule der Vereinigten Staaten von Amerika, Süddeutsche Monatshefte, 9. Jhg., München 1911/12.
O. Messer: Die Philosophie der Gegenwart, Leipzig 1920.
F. Nüchter: Von der individualistischen zur sozialen Demokratie — ein Problem der amerikanischen Pädagogik i. John Deweys sozialer Pädagogik, in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Dresden-Blasewitz 1915.
F. Nüchter: Pädagogische Reisebriefe aus den Vereinigten Staaten, Langensalza 1915.
R. Prantl: Dewey als Pädagog, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Münster i. W. 1925.
J. J. Rousseau: Emil oder über die Erziehung.
E. Spranger: Das deutsche Bildungsideal in geschichtsphilosophischer Beleuchtung; in: „Die Erziehung“, 2. Jhg., Leipzig 1926/27.

II. Die Literaturangabe für die Entschiedenen Schulreformer ist unter dem naturalistischen Lebensbegriff aufgeführt.

III. Die Bewegung in Sowjetrußland.

P. P. Blonskij: Die Arbeitsschule, 2 Bd., übersetzt v. H. Ruoff, Berlin 1921.
S. Hessen: Die Schule in Sowjetrußland, in „Die Erziehung“, Leipzig 1926, 1/2.
F. Karsen: Vom Schulwesen Sowjetrußlands, in „Die Erziehung“, Leipzig 1926/8.
K. Marx: Das Kapital, 3 Bd., Hamburg 1867.

C. Der naturalistische Lebensbegriff.

1. Naturvölker.

P. Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geisteswissenschaftlicher Beleuchtung, Leipzig 1925.
G. Buschan: Die Sitten der Völker. 1914—16.
V. Cathrein: Die Einheit des sittlichen Bewußtseins in der Menschheit, Freiburg i. B. 1914, 3 Bd.
A. Knabenhans: Die Erziehung bei den Naturvölkern; Mitteilungen der georgraphisch-ethnographischen Gesellschaft Zürich 1918/19.
E. Nordenskiöld: Indianerleben, Leipzig 1912.
W. Oehl: Erziehung und Unterricht bei den Naturvölkern; Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Münster 1925.

S. R. Steinmetz: Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern bei den Naturvölkern; Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 1898.
S. R. Steinmetz: Ethnologische Studien zur ersten Entwicklung der Strafe, 2 Bd., Leipzig. 1894.

2. Rousseau.

P. Hensel: Rousseau, Leipzig 1913³ (= P. H.)
H. Höffding: Rousseau und seine Philosophie; Frommans Klassiker der Philosophie, Stuttgart 1910³.
H. Leser: Rousseau; Das pädagogische Problem, I. Bd., München 1925. (= H. L.)
J. J. Rousseau: Si le rétablissement de sciences et des arts a contribué à épurer les moeurs.
" " " : L'origine de l'inégalité parmi les hommes.
" " " : Die neue Heloise 2 Bd., Reklam (= N. H. I u. II.)
" " " : Der Gesellschaftsvertrag, Reklam.
" " " : Emil oder: über die Erziehung, 2 Bd., Reklam (= E. I. u. II.)
" " " : Bekenntnisse, Reklam.
P. Sakmann: J. J. Rousseau; die großen Erzieher, Bd. 5, Berlin 1913.

3. Key.

E. Key: Der Lebensglaube, Betrachtungen über Gott, Welt und Seele, übertragen v. Fr. Maro, Berlin 1906.
" " : Essays, Berlin 1907.
" " : Persönlichkeit und Schönheit in ihrer gesellschaftlichen und geselligen Wirkung, Berlin 1907.
" " : Das Jahrhundert des Kindes, übertragen v. Fr. Maro, Berlin 1908 (= J.)
Gg. Lunk: Kritik des pädagogischen Naturalismus, Leipzig 1927.

4. Gurlitt:

L. Gurlitt: Der Deutsche und sein Vaterland, Berlin 1902.
" " : Der Deutsche und seine Schule, Berlin 1905.
" " : Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit, Leipzig 1905 (= P.)
" " : Erziehungslehre, Leipzig². (= E.)
" " : in: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, herausgegeben v. E. Hahn, Bd. 2, Leipzig 1927. (= S.)

5. H. Lietz.

H. Lietz: Deutsche Landerziehungsheime: Das 1. und 2. Jahr i. D. L. E. H. bei Ilsenburg i. d. Jahr. 1898/99, Leipzig 1910².
" " : Das 6. Jahr i. D. L. E. H. (Schloß Bieberstein, Haubinda, Ilsenburg), Leipzig 1904.
" " : D. L. E. H., das 11. Jahr, Leipzig 1911.
" " : Deutsche Landerziehungsheime; Erziehungsgrundsätze und Einrichtungen.
" " : Landerziehungsheime, in Rein: Enzyklopädisches Handbuch der Erziehg., Langensalza 1906.
F. Karsen: Landerziehungsheime, in: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart . . ., Leipzig 1923.

6. Die Jugendbewegung.

K. Ahlborn: Die freideutsche Jugendbewegung (Dürerbund), München 1918.
H. Blüher: Wandervogel, 2. Tl., 3. A., Berlin 1916.
W. Flex: Der Wanderer zwischen zwei Welten, München 1917.
A. Grabowsky: Die freideutsche Jugendbewegung, Gotha 1920.
R. Körber: Die deutsche Jugendbewegung, Berlin 1920.
Die Meißner Festschrift, Hamburg 1919.
A. Messer: Die freideutsche Jugendbewegung, Hamburg 1919.
P. Natorp: Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung, Jena 1914.
G. Wyneken: Schule und Jugendkultur, Jena 1919.
" " : Die neue Jugend; — Was ist Jugendkultur; — Der Kampf für die Jugend, Jena 1919.

7. Gesamtunterricht:

W. Albert: Rechnen im Rahmen geschlossener Arbeit, Habelschwerd.
„ „ : Geschlossener Unterricht jenseits der Fächerung, Habelschwerd.
„ „ : Grundlegung des Gesamtunterrichts, Leipzig 1928. (= A.)
R. Eckhardt u. Lüttwitz: Der erste Schulunterricht im Sinne einer entwicklungstreuen Erziehung . . . „ Leipzig 1922.
R. Eckhardt u. Lüttwitz: Der erste Schulunterricht, Leipzig 1922².
R. Eckhardt: Die Grundschule, Langensalza 1925.
„ „ : Der Gesamtunterricht, in: Die Schule der Gemeinschaft, hrsg. v. H. Deiters, Leipzig. (= E.)
M. Grunewald: Natur- und Lebenskunde der Heimat als Grundlage des Gesamtunterrichts, Dresden 1921.
G. Klemm: Der Gesamtunterricht unter Führung der Kulturkunde auf der Mittel- und Oberstufe, Dresden 1921. (= K.)
Leipziger Lehrerverein: Gesamtunterricht im 1. und 2. Schuljahr, Leipzig 1927⁵. (= L. L.)
F. F. Niemann u. G. Lichey: Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschule, Saarbrücken 1921.
G. Schwenzer: Die Dresdner Versuchsschule in: Karsen: Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza 1924.
K. F. Sturm: Sinn, Möglichkeit und Grenzen eines Gesamtunterrichtes, deutsche Schule, 29. Jhrg., Leipzig 1925.
Fr. Seitz: Wendung des Unterrichts; Sonderheft „Die Scholle“, Nr. 1926, Ansbach 1926 (= S.)

8. P. Oestreich.

P. Oestreich: Schöpferische Erziehung, Berlin 1920.
„ „ : Entschiedene Schulreform, Reiß, Berlin 1920 (= E. 1.)
„ „ : Zur Produktionsschule, Berlin 1921 (= Pr.)
„ „ : Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule, Heft 4: Die Lebensschule (herausgegeben v. Frz. Hilker) (= L 4), Berlin 1921.
O. Essig: Beruf und Menschentum, Heft 8/9 der Lebensschule, Berlin 1922. (= L 8/9.)
P. Oestreich: Die neue Erziehung, herausgegeben v. P. Oestr. (= N. E.)
„ „ : Entschiedene Schulreform, Leipzig. (= E. 2.)
„ „ : Menschenbildung, Berlin 1922. (= M.)
„ „ : Strafanstalt oder Lebensschule, Karlsruhe 1921.
„ „ : Deutsche Zukunft, Rudolstadt 1925.
„ „ : Der neue Lehrer (herausgegeben v. P. Oestr. u. O. Tacke), Osterwieck 1926 (= N. L.)
„ „ : Die Schule zur Volkskultur (Pädagog. Reihe, herausg. v. R. Lehmann) Bd. 15, München 1923 (= Sch.)
„ „ : Bausteine zur Neuen Schule (Pädagog. Reihe, herausgeg. v. R. Lehmann) Bd. 16, München 1923.
E. Hahn: Die Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. 1, Leipzig 1926. (= S.)
K. Weise: P. Oestreich und die Entschiedene Schulreform, Leipzig 1928.
P. Oestreich: Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, Berlin 1924.

9. F. Karsen.

F. Karsen: Die Schule der werdenden Gesellschaft, Berlin 1921.
„ „ : Einheitsschule in der Reichsschulkonferenz 1920, Leipzig 1921. (= R.)
„ „ : Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923. (= D. V.)
„ „ : Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza 1924. (= N. Sch.)
„ „ : Verfassung der Lehrerschaft, in: Entschiedene Schulreform, Reiß Berlin 1920.
„ „ : Die Schulgemeinde, in: Entschied. Schulref., Berlin 1920.
„ „ : Arbeitsgliederung und Arbeitsgemeinschaft, in: Die Schule der Gemeinschaft, herausgegeben von H. Deiters, Leipzig Quelle & Mayer. (= A.)
M. Behrens: Die Magdeburger Versuchsschule, in: Die neuen Schulen in Deutschland von F. Karsen. (= B.)

F. Heege: Das Kind und die Welt, in: Die neuen Schulen in Deutschland von F. Karsen. (= H.)
W. Lamszus: Der Weg der Hamburger Gemeinschaftsschule, in: Die neuen Schulen in Deutschland . . . . (= L.)
W. Paulsen: Leitsätze zum inneren und äußeren Ausbau unseres Schulwesens (= Leitſ.)
Richtlinien und Grundsätze, nach denen die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) einzurichten sind (= R. u. Gr.) Berlin, v. 8. 6. 1923.

D. Der emphatische Lebensbegriff.

E. Becher: Die fremddienliche Zweckmäßigkeit der Pflanzengallen und die Hypothese eines überindividuellen Seelischen, Leipzig 1917.
H. Bergson: Schöpferische Entwicklung, Leipzig 1912.
A. Bonus: Vom Kulturwert der deutschen Schule, Jena 1904.
W. Dilthey: Das Erlebnis und die Dichtung, Leipzig 1913 (= E. u. D.)
„ „ : Gesammelte Schriften. Bd. V u. VI. (= V. —)
A. Fischer: Arbeits- und Erlebnispädagogik. Sächsische Schulzeitung. 93. Jhrg. 19/20, Dresden 1926. (= F.)
F. Gansberg: Schaffensfreude, Leipzig 1902. (= G. Sch.)
„ „ : Plauderstunden, Leipzig 1902 (= G. Pl.)
„ „ : Produktive Arbeit, Leipzig 1909. (= G. Pr.)
„ „ : Der freie Aufsatz, Leipzig 1914. (= G. Au.)
„ „ : Demokratische Pädagogik, Leipzig 1921. (= G. D.)
F. Gläser: Sentimentale Pädagogik in „Erziehung“, Jhrg. 2, 1927, Lpz.
J. W. Goethe: Maximen und Reflexionen.
J. M. Guyau: Sittlichkeit ohne Pflicht. Philosoph.-soziolog. Bücherei, Bd. 13, Leipzig 1909.
J. M. Guyau: Die englische Ethik der Gegenwart. Phil.-soz. Büch. Bd. , Leipzig 1914.
R. Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, Leipzig 1910.
H. Itschner: Sprachlehre für die Kinder des Volkes, Leipzig.
„ „ : Unterrichtslehre, 4 Bd., Leipzig. (= I—IV.)
A. Kölsch: Das Erleben, Berlin 1919. (= K.)
Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden 1901, Leipzig 1901. (= I.)
Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages in Weimar 1903, Leipzig 1904. (= II.)
Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des 3. Kunsterziehungstages in Hamburg 1905, Leipzig 1906. (= III.)
W. Lehmann: Der Erziehungsgedanke und seine pädagog. Auswertung, Osterwieck, 1927.
E. Linde: Persönlichkeitspädagogik, Leipzig 1922⁵ (= P.)
„ „ : Kunst und Erziehung, Leipzig 1901.
„ „ : Natur und Geist, Leipzig 1907.
„ „ : Der darstellende Unterricht, Leipzig 1910.
„ „ : Pädagogische Streitfragen der Gegenwart, 2 Bd., Leipzig 1922². (= P. St.)
„ „ : Die Muttersprache im Elementarunterricht, Leipzig 1922.
W. Neubert: Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen 1925.
F. Nietzsches Werke, Naumann, Leipzig (= I— . . .)
Rembrandt als Erzieher, Leipzig.
R. Richter: F. Nietzsche, Sein Leben und sein Werk, Leipzig 1903.
A. Riehl: F. Nietzsche, der Künstler und Denker. Stuttgart 1920.
M. Scheler: Abhandlungen und Aufsätze, 2 Bd., Leipzig 1915. (= Sch.)
W. Schönichen: Handbuch der Heimaterziehung, Heft 1, Beiträge von E. Spranger und A. Fischer, Berlin 1923.
H. Scharrelmann: Herzhafter Unterricht, Hamburg 1902 (= Sch. H.)
„ „ : Weg zur Kraft, Hamburg 1904. (= Sch. W.)
„ „ : Goldene Heimat, Braunschweig 1908. (= Sch. G.)
„ „ : Sonniger Alltag, Braunschweig 1921. (= Sch. S.)
„ „ : Von der großen Umkehr, Braunschweig 1924. (= Sch. U.) (= Sch. U.)
„ „ : Vom strahlenden Leben, Braunschweig 1927. (= Sch L.)

H. Vaihinger: Nietzsche als Philosoph, Berlin 1916[4] (= V.)
E. Weber: Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche, Lpz. 1907.
" " : Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, Leipzig 1907.
" " : Kunsterziehung u. Erziehungskunst, Lpz. 1914. (= K. u. E.)
" " : Die epische Dichtung 1. Tl. 1921, 2. u. 3. Tl. 1927, Leipzig.
" " : Die Lehrerpersöhnlichkeit, Leipzig 1922.
" " : Unterrichtsgestaltung, Langensalza 1925.

Zum Erlebnisbegriff, insbesondere in den Unterrichtsfächern seien nur noch namentlich aufgeführt: F. Hilker, F. Kuhlmann, Jensen und Lamszus, W. Münch, O. Anthes, W. Schönbrunn, R. Linke, J. Blau, R. Alschner, E. Lüttge, P. Staar, R. Kabisch, E. u. O. Zurhellen, F. Lehmensiek.

E. Der geistesgeschichtliche Lebensbegriff.

I. Philosophische Werke und Schriften.

E. Becher: Der Kampf gegen den Naturalismus. Ein Nachwort zur Philosophie Euckens, München 1927.
" " : R. Eucken und seine Philosophie, Langensalza 1927.
G. Budde: Der deutsche Idealismus, Langensalza 1920.
A. Drews: Plotin und der Untergang der antiken Weltanschauung. Jena 1907.
R. Eucken: Die Lebensanschauung der großen Denker, Lpzg. 1911.
" " : Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt, Lpzg. 1907.
" " : Erkennen und Leben, Lpzg. 1912.
" " : Grundlinien einer neuen Lebensanschauung, Lpzg. 1913.
" " : Hauptprobleme der Religionsphilosophie der Gegenwart, Berl. 1912.
" " : Geistige Strömungen der Gegenwart, Berl. 1916.
" " : Sinn und Wert des Lebens, Lpzg. 1921.
" " : Einführung in eine Philosophie des Geisteslebens, Lpzg. 1908.
" " : Mensch und Welt, Lpzg. 1920.
H. Hegenwald: Gegenwartsphilosophie und christliche Religion, Lpzg. 1913.
H. Höffding: Moderne Philosophen, Lpzg. 1905.
K. Kesseler: Der Kampf R. Euckens um einen geistigen Grund und Inhalt des Lebens, Langensalza 1914.
" " : Deutscher Idealismus, Langensalza 1917.
G. Mehlis: Plotin, Stuttgart 1928.

2. Pädagogische Werke und Schriften.

G. Budde: Noologische Pädagogik, Langensalza 1914.
" " : Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit, Lgslz. 1909.
" " : Sozialpädagogik und Individualpädagogik, Lgslz. 1913.
" " : Das deutsche Gymnasium, Lpz. 1913.
" " : Versuch einer prinzipiellen Begründung der Pädagogik der höheren Knabenschulen auf R. Euckens Philosophie, Lgslz. 1911.
" " : Moderne Bildungsprobleme, Langensalza 1912.
" " : Mehr Freude an der Schule, Langensalza.
" " : Alte und neue Bahnen in der Pädagogik, Langensalza.
" " : Der Kampf gegen den Intellektualismus im Schulunterricht, Langensalza.
" " : Mein Entwicklungsgang. Pädagogische Worte 1924; 12/13, Osterwieck.
" " : Geistige Strömungen und Erziehungsfragen im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart, Breslau 1926.
A. Fischer: Über Nachahmung und Nachfolge. Archiv für Religionspsychologie, Tübingen 1914.
H. Gaudig: Didaktische Ketzereien, Lpzg. 1904.
" " : Didaktische Präludien, Lpzg. 1908.
" " : Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 2 Bd., Lpzg. 1917.
" " : Freie geistige Schularbeit, Breslau 1922.
" " : Was mir der Tag brachte, Lpzg. 1923.
" " : Schule und Schulleben, Lpzg. 1923.
O. Kästner: Sozialpädagogik und Neuidealismus, Lpzg. 1907.

K. Kesseler: Schulreform im Geiste des deutschen Idealismus, Langensalza 1916.
„ „ : Grundlinien einer deutsch-idealistischen Pädagogik, Langensalza 1916.
„ „ : Pädagogik auf philosophischer Grundlage, Lpzg. 1921.
„ „ : Schulfragen der Gegenwart, Bielefeld 1924.
R. Lehmann: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart 2 Bd., München 1923.
A. Messer: Pädagogik der Gegenwart, Berlin 1926.
W. Moog: Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang, Langensalza 1926.
E. Saupe: Deutsche Pädagogen der Neuzeit, Osterwieck 1925.
O. Scheibner: Hugo Gaudig als pädagogischer Denker. Zeitschr. f. Pädagog. Psychologie, Lpzg. 1920.
F. Schnaß: Grundgedanken der Pädagogik G. Buddes: Wissenschaftl. Beilage der Preuß. Lehrerzeitg. Nr. 12, Magdeburg 1923.

Allgemeines.

B. Bauch: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit, Lpzg. 1923.
„ „ : Philosophie des Lebens und der Werte, Langensalza 1927.
E. Becher: Leben und Beseelung, Lpzg. 1913.
„ „ : Einführung in die Philosophie, München 1926.

Lebenslauf.

Am 6. Okt. 1896 wurde ich, Willibald Ruß, zu Waldmünchen (Opf.) als Sohn des Oberlehrers C. Ruß, jetzt in Cham (Opf.), geboren. Im Frühjahre 1916 absolvierte ich die Lehrerbildungsanstalt Amberg. Von 1916—18 stand ich im Kriegsdienste. Wegen eines dort mir zugezogenen chronischen Asthmaleidens mußte ich mich in 1½ Jahre langen Urlaub begeben. 1920 absolvierte ich das Realgymnasium in Augsburg und legte 1921 die Anstellungsprüfung für den Volksschuldienst ab. 1921/22 studierte ich je 1 Semester in Würzburg und München. 1922/23 wirkte ich aushilfsweise an der Lehrerbildungsanstalt Amberg. Die übrige Zeit von 1920—1925 war ich als Lehrer an der Knabenvolksschule in Auerbach (Opf.) tätig. 1924/25 gab ich mit einem Mitarbeiter eine 6teilige Heimatlebenskunde für ländliche Volksfortbildungsschulen heraus. Vom W. S. 1925 bis S. S. 1928 studierte ich weiterhin in München und zwar besonders Pädagogik, Philosophie und mittlere und neue Geschichte. Ich hörte Vorlesungen und nahm an Übungen teil bei den Herren: E. Becher, A. Fischer, J. Geyser, H. Günter, K. Huber, G. Kerschensteiner, K. Marbe, R. Pauli, A. Rehm.